جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط



دراســـــات

مجلّة دولية محكّمة

العدد: 41
أفريل 2016

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دولية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلّة دراسات - العدد :41 - أفريل 2016

مجلة دراسات - العدد: 41 - أفريل 2016

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الإنجليزية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخّص للسيرة الذاتية للباحث.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة (أي في حدود 4000 كلمة)، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

فهرس المحتويات

مجلّة دراسات – العدد 41: – أفريل 2016

إشكالية مصطلح "الدلالة " ومقوّماته في التراث الإسلامي

د. إدريس بن خويا
أ. فاطمة برماتي
جامعة أحمد دراية أدرار – الجزائر

ملخّص:

تعدّ الدلالة ركيزة الدراسات اللسانية، وهي حاضرة حضورا إلزاميا في المستويات اللسانية؛ الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية، وأنّها لم تكن من انشغالات اللغويين فحسب، وإنّما اشتغل بها كلّ من تكلّم باللسان العربي، فلا نجد عالما مفسّرا أو نحويا أو منطقيا أو أصوليا إلاّ وتعامل معها بالبحث والاهتمام.

ونتيجة للطرح المصطلحاتي المختلف للدلالة بين سائر العلماء، وقع اختيارنا على عالم جليل في الدرس الأصولي؛ ألا وهو العلامة ابن قيم الجوزية الذي ترك لنا مؤلّفات هامّة ومتنوّعة المعارف والعلوم ليدلي هو الآخر بدلوه في بحر الدلالة لعنايته بالخطاب القرآني والسني، ورغم بحوثه المستفيضة في هذا الجانب إلاّ أنّنا خصّصنا الحديث –فقط- حول مصطلح الدلالة عنده والمعاني المتعدّدة التي حملها المصطلح، ومنه جاءت محاور البحث كالآتي:

-مفهوم الدلالة عند العرب

-مفهوم الدلالة عند الغرب

-مفهوم الدلالة عند ابن القيم

- المصطلح الدلالي عند ابن القيم، مع تفرقته بين الدَّلالة والدِّلالة؛ ومن تلك المصطلحات نجد: القصد، الهداية، الإرشاد، البيان، شاهد الحال، التعريف، الإعلام، الفهم.

-الكلمات المفتاحية: الدلالة – القصد – الفهم – البيان – الإعلام.

Summary:

The significance pillar linguistic studies, the present attendance mandatory in linguistic levels; audio, morphological, syntactic, lexical, and they were not from the concerns of linguists, but worked out both spoke Arabic tongue, we do not find a scientist explaining or grammatically or logically or fundamentalist only and deal with research and attention.

.مقدّمة:

لقد كان الاهتمام بالبحث الدلالي عند العرب منذ نزول القرآن الكريم على خير البرية سيدنا محمد ﷺ، فكانت عنايتهم منصبة حول فهم ألفاظه، والوقوف على أسراره ومضامينه. ومن ثمّة تسارعت إلى ذلك عدة علوم لأجل تدارسه؛ منها علم التفسير، علم اللغة، علم البلاغة، علم أصول الفقه؛ باعتبار أن الدلالة لم تكن محصورة عند اللغويين فحسب، وإنّما اشتغل بها كلّ من حاول الوقوف على ثنائية اللفظ والمعنى، إلاّ أن كلّ عالم نظر إليها من زاويته الخاصّة.وإنّ جهود العرب القدامى في ذلك شأنهم شأن الدارسين المحدثين؛ سواء كانوا عربا أم غربيين. وإنْ كانت جهودا مبكرة، إلاّ أنّها حاولت -قدر الإمكان- إرساء معالم هذا العلم باعتباره أن لم يحدّد كعلم له ضوابط وأسس إلاّ مع بدايات الدراسات اللغوية الحديثة. ولكنّ الشيء الذي

لا بدّ من قوله، هو أنّ معالمه الأولى، ولبناته الأساسية لم تبزغ إلاّ عند الدّارسين العرب القدامى، وأنّ القارئ لمّا يحاول الاطّلاع على مؤلّفات القدامى يجد من المعارف الدلالية ما لا تعد ولا تحصى، منها ما هو مستقل كقضايا دلالية متفردة، ومنها ما هو غير مستقل؛ كتداخل الدلالة مع علوم لغوية أخرى؛ كعلم الصوت، والصرف، والنحو، وكلّ ذلك راجع إلى أنّ الدلالة حاضرة حضورا إلزاميا ضمن تلك الجوانب اللغوية السابقة الذكر، بل يمكن أن يقال إن الدلالة هي قمة الدراسات اللغوية حسب رأي بعض العلماء.

ونجد من بين تلك العلوم التي تسارعت إلى تدارس النصّ القرآني لأجل فهم معانيه علم أصول الفقه، الذي يشهد على ذلك أنّ الباحث المطّلع على مؤلّفات الأصوليين القدامى سيجد أي كتاب لا يخلو من ذكره للقضايا الدلالية، مبتدئين كتبهم بما يُعرف بالمبادئ اللغوية؛ لأنّهم كانوا على دراية تامة بأن الأصولي قبل محاولته وضع قواعد أصول الفقه، لا بدّ عليه من التّفقه في الجانب اللغوي أولاً؛ باعتباره الركيزة الأساسية لمن يحاول التعامل مع النصّ القرآني والسّني في مجال استنباط الأحكام الشرعية. وفي دراسة الأصوليين للدلالة وتقسيماتها المختلفة نلحظ أن ذلك هو راجع إلى انقسامهم إلى مدرستين كبيرتين؛ مدرسة الشافعية أو المتكلّمين، ومدرسة الحنفية أو الفقهاء. وكل مدرسة تُقسِّم الدلالات حسب وجهة نظرها، ومنهجها المختلف عن المدرسة الأخرى، فلذلك وجب على أيّ باحث في مجال الدلالة أن يكون ملما - على الأقل- بتلك الاختلافات الواقعة بين المدرستين؛ وهي خلافات في جوهرها واقعة على المصطلحات فحسب. ولكن لا بدّ أن نعترف ونشيّد بجهود الأصوليين في مجال البحث الدلالي؛ لأنّهم حاولوا استثمار قضاياه في مجال استنباط الأحكام الشرعية من النصّ القرآني والسّني دون إغفالهم لقضايا التركيب، والسياق. ومن خلالهم عرفنا التطبيق، والإسقاط الفعلي والحقيقي لتلك الدلالات التي كانت محلّ دراسة عند اللغويين القدامى. ومن بين أقطاب الأصوليين الذين لهم باع في هذا الجانب، نجد الأصولي الحنبلي ابن القيم الذي نلمس من خلاله طروحات دلالية تتشابه مع ما جاء به الدرس الدلالي الحديث، منها ما يتعلّق بقضايا اللفظ والمعنى، ومنها ما يتعلّق بقضايا السياق، والتأويل والمجاز إلى غير ذلك من القضايا الدلالية، ولكن يستوجب منّا إطلالة خفيفة حول مفهوم الدلالة أوّلاً، ثمّ الإشارة إلى جهود هذا القطب في مجال البحث الدلالي ثانياً.

1- مفهوم الدلالة عند العرب والغرب:

-عند العرب: إذا نظرنا لمصطلح الدلالة في المدونات العربية القديمة من حيث معناها اللغوي لوجدناها تُجمع على أنّه من الهدي والإرشاد، حيث يقول ابن منظور: « ودَلَّ فلان إذا هَدى. ودَلَّ إذا افتخر... دَلَّ يَدِلُّ إذا هَدَى ودَلَّ يَدِلُّ إذا مَنَّ بعطائه...والدَّلُّ قريب المعنى من الهَدْي، وهما من السكينة والوقار في الهيئة والمَنْظر والشمائل وغير ذلك ...وقد دَلَّه على الطريق يَدُلُّه دَلالة ودِلالة ودُلولة، والفتح أَعلى» [1].

وفي القاموس المحيط نجد صاحبه لا يخرج عما قاله ابن منظور، حيث يقول الفيروز أبادي (ت817هـ): «الدَّلالة ما تدل به على حميمك، ودلَّه عليه دلالة ودلولة فاندل: سدده إليه... وقد دلّت تدل والدال

1 - لسان العرب، مادة(دلل)، 248/11-249.

كالهدي»[1]؛ فهو إذن من الهدي والإرشاد والسداد.ومن حيث المجاز: «الدالّ على الخير كفاعله، ودَلَّهُ على الصراط المستقيم وتناصرت أدِلّة العقل وأدِلة السمع، واستدَّل به عليه. وأقبلوا هدي الله دليلاه »[2].

ومن خلال تلك التعاريف في المدوّنات العربية القديمة، نجد أنّها تُجمع على أنّ «الدالّ والدليل هو المرشد والهادي مع حُسن سمتِه وهديِه وهيئتِه، ودلّه إذا أرشده وهداه، واللفظ يُرشد إلى المعنى ويهدي إليه، ويستدل به عليه في تودّد ورفق"[3]؛ أي أنّ الدلالة هي من الهدي والإرشاد، ولمّا يقال: دلّه على الطريق المستقيم؛ أي هداه وأرشده إليه.وأمّا من حيث المفهوم الاصطلاحي العربي القديم، فأنّنا نجد الشريف الجرجاني (ت816هـ) يقول: «هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأوّل هو الدالّ، والثاني هو المدلول"[4]؛ أي أنّ الدلالة تستوجب توافر قطبين هامّين: الدالّ والمدلول، فحضور أحدهما يستوجب حضور الثاني، وأنّ الدلالة لا تقوم على أحدهما دون الآخر، بل هما معاً.

-عند الغرب: وأمّا من حيث اصطلاح الغربيين فنجد أنّ كلمة دلالة Sémantique مشتقة من Sema "دالّ"، وقد كانت في الأصل صفة تدل على كلمة "معنى"[5]، ولم يصبح هذا العلم مستقلاً إلاّ بعد أن نشر ميشال بريال Michel Breal مقالته عام 1897م تحت عنوان "مقال في علم الدلالة، علم المعاني"[6]، أو من خلال الكتاب الذي نشره بعنوان Essai de Semantique من السنة نفسها[7]، وأنّه اصطلح على هذا العلم بعلم الدلالة، ويرى أنّ الدلالة هي دراسة جديدة جدّا إلى درجة أنّها لم تتلقّ اسما لها بعد، وأكّد على أنّها تنسب في الواقع بعد تجديدها وإغنائها إلى ما يسمّى بعلم المعاني.

ومن خلال طروحات بريال ظهر تحديد معالم هذا العلم، وأنّ الدارسين المحدثين الغربيين اتفقوا على أنّه العلم الذي « يدرس المعنى » [8]. وبالتالي اكتسب هذا العلم الاستقلالية الخاصّة عن علوم البلاغة مثل عند الغربيين، والتصقت عليه الصبغة العلمية والدرس العلمي، وأصبحت له أسس وقوانين تحكمه، ومبادئ يقوم عليها، وأُلّفت حوله المؤلّفات بمختلف أحجامها، وانبثقت عنه نظريات جديدة تصبّ كلّها في قالب دراسة المعنى.

2- مفهوم الدلالة عند ابن القيم: وإذا عرفنا من قبل أن المعاجم العربية القديمة تُجمع على أنّ لفظ الدلالة يحمل عدة معان تشترك في الهدي والإرشاد والسداد، فإنّ الثقافة الأصولية هي الأخرى نجد لها وعيا عميقا بهذه المعاني المتعدّدة التي يحملها هذا اللفظ، ومن ذلك ما نجده عند ابن القيم حينما عبّر عن مفهوم

---

1 - القاموس المحيط، مادة)دل)، 1292/1.

2 - أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، مادة)دلل)، ص201، راجعه وقدم له أ.إبراهيم قلاني، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، المنطقة الصناعية عين مليلة، الجزائر.

3 - علم الدلالة اللغوية، د. عبد الغفار حامد هلال، ص14.

4 - التعريفات، الشريف الجرجاني، ص215، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1357هـ-1938م.

5 - ينظر علم الدلالة، بيير جيرو، ص16، ترجمة منذر عياشي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1988م.

6 - الدلالة اللغوية، عبد الكريم مجاهد، ص12.

7 - ينظر علم اللغة، محمود السعران، ص317. بينما يحدد فايز الداية سنة 1883 تاريخا لظهور هذا المصطلح عند بريال أيضا، ينظر في كتابه علم الدلالة العربي- النظرية والتطبيق، ص06، دار الفكر، دمشق، 1405هـ-1985م.

8 - علم الدلالة، جون ليونز، ص09، ترجمة مجيد الماشطة وآخرين، جامعة البصرة، بغداد، 1987م.

الدلالة التي هي من أصل "دلّ" قائلاً: "الدلالة: وهي التوصّل إلى الشيء بإبانته وكشفه، ومنه الدّل وهو ما يدل على العبد من أفعاله، وكان عبد الله بن مسعود يشبه برسول الله ﷺ في هديه ودله وسمته، فالهدي الطريقة التي عليها العبد من أخلاقه وأعماله، والدّل ما يدل من ظاهره على باطنه، والسمت هيأته ووقاره ورزانته"[1]؛ أي هي ما يتوصّل به من أجل الإبانة أو الكشف عن شيء ما، مع حسن الهيأة والسمت والوقار والرزانة.

المصطلح الدلالي عند ابن القيم، مع تفرقته بين الدِّلالة والدَّلالة: ولكننا في موضع آخر نجده يستخدم مصطلح الدلالة بمعنى خاصّ، مبدياً اطراداً ملموساً في منهجه التداولي، حيث نجده يفرّق بين مصطلحي الدَّلالة -بالفتح-، والدِّلالة -بالكسر-؛ فالأولى أرجعها إلى فعل الدالّ التي هي نتيجة قصد المتكلم، ودلالته للسامع بلفظه، أمّا الثانية فهي راجعة إلى ما فهمه السامع من ذلك اللفظ، وبالتالي حملت الدلالة معنى آخر، ألا وهو "الفهم"، وذلك لما يقول: « فدلالة اللفظ هي العلم بقصد المتكلم به، ويراد بالدلالة أمران: فعل الدالّ. وكون اللفظ بحيث يفهم معنى. ولهذا يقال دلّه بكلامه دلالة، ودلّ الكلام على هذا دلالة، فالمتكلم دالّ بكلامه، وكلامه دالّ بنظامه "[2]، وكذلك: «أن الدلالة يراد بها أمران: أحدهما: فعل الدالّ؛ وهو دلالته بلفظه، يقال له دلالة. والثاني: فهم السامع ذلك المعنى من اللفظ كما يقال حصلت له الدلالة، والأشهر أن الأوّل بكسر الدالّ، والثاني بفتحها...فالدلالة هي الفهم » [3].وهناك من المعاني التي يحملها لفظ الدلالة عند ابن القيم نجد: الهداية، والإرشاد، والبيان، والإعلام، والتعريف، والتوصّل إلى الشيء، وشاهد الحال، وهي تصب في قالب واحد، وهو الإيضاح عن المعنى؛ حيث نرى أن لفظ الهداية نال تحليلا عميقا ودلاليا واسعا، حيث جعل ابن القيم لباب الهداية عشر مراتب مختلفة، وكلها تعود في الأصل إلى هذا الباب[4]. وإنْ وقف الراغب الأصفهاني عنها في أربعة أوجه فقط، فإنّ ابن القيم هو الآخر تحدث عن هذه الأوجه الأربعة زاد فيها تفصيلاً وتوضيحاً أكثر ممّا أشار إليه الراغب[5]؛ حيث قسّم هذا الأخير الهداية إلى أربعة أقسام تمحورت حول الهداية العامّة، وهداية الدلالة، وهداية التوفيق، والهداية المتعلّقة بالآخروية[6].

ولذلك نجد ابن القيم يعدُّ لفظ الهداية من الدلالة والبيان، حيث يقول: «الهداية: هي البيان والدلالة، ثمّ التوقيف والإلهام، وهو بعد البيان والدلالة. ولا سبيل إلى البيان والدلالة إلاّ من جهة الرسل. فإذا حصل البيان والدلالة والتعريف ترتب عليه هداية التوفيق، وجعلُ الإيمان في القلب، وتحبيبه إليه، وتزيينه في القلب، وجعله مؤثراً، راضياً به، راغباً فيه» [7]؛ أي أنّ مرتبة البيان والدلالة والتعريف تسبق مرتبة هداية التوفيق الحاصلة من توفيق المولى عزّوجلّ لعباده المؤمنين، وهدايتهم إلى الطريق المستقيم، وذلك في مثل

[1] - إغاثة اللهفان، 115/1.
[2] - الصواعق المرسلة، 743/2، ومختصر الصواعق، 145/1.
[3] - المصدر الثاني نفسه، 435/2.
[4] - وهذه المراتب هي كالآتي: التكليم، الوحي، إرسال الرسول الملكي إلى الرسول البشري، التحديث، الإفهام، البيان العام، البيان الخاصّ، الإسماع، الإسماع، الإلهام، الرؤيا الصادقة. ينظر مدارج السالكين، 47/1-56، والتفسير القيم، ص40-53.
[5] - ينظر الدلالة عن الراغب الأصفهاني من خلال المفردات في غريب القرآن، المغيلي خدير، ص33-34، إشراف أ.د. صفية مطهري، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران السانيا، 2009-2010م (مخطوط).
[6] - ينظر معجم مفردات ألفاظ القرآن، مادة (هدى)، ص388-389.
[7] - مدارج السالكين، 29/1، والتفسير القيم، ص11، وينظر الصواعق المرسلة، 314/1-316، و365/1، و712/2-713، و757/2.

قوله تعالى: ﴿ **اهدنا الصراط المستقيم** ﴾. إنّ هذا الرأي نجده يتقاطع مع رأي أبي هلال العسكري (ت خلال 400هـ) لما تحدّث عن الفروق والمساحات الدلالية بين الهداية البيان والدلالة، حيث يقول: « البيان عند المتكلمين الدليل الذي تتبيّن به الأحكام، ولهذا قال أبو علي وأبو هاشم -رحمهما الله-: الهداية هي الدلالة والبيان، فجعلا الدلالة والبيان واحداً...وقال غيره: البيان هو الكلام والخط والإشارة...ومن قال هو الدلالة ذهب إلى أنّه يتوصّل بالدلالة إلى معرفة المدلول عليه، والبيان هو ما يصح أن يتبين به ما هو بيان له» [1]؛ فهو شبيه بما أشار ليه ابن القيم في أن الدلالة هلي ما يتوصّل بها لمعرفة الأشياء والتمييز بينها. وأمّا عن الأوجه الأربعة للهداية عند ابن القيم فأحدها وهو الهداية العامّة، والتي خصّ بها كلّ مخلوق من مخلوقاته بصفات تميزه عن غيره.

وثانيها وهو متمثّل في هداية البيان والدلالة والتعرّف لأجل التمييز بين الخير والشر، وبين طريقي النجاة والهلاك، لكن هذا الوجه من الهداية لا يستلزم الهدى التام. فإنّها سبب وشرط لا موجب. ولكن ينبغي الهدى معها في مثل قوله تعالى: ﴿ **وأَمَّا ثَمُودٌ فَهَدِينَاهُم فَاسْتَحَبُّوا العَمَى عَلَى الهُدَى**﴾[2]؛ أي بيّنا لهم وأرشدناهم ودللناهم، ولكن لم يهتدوا[3]؛ لأن هذا النوع من الهدي هو هدي بعد البيان والدلالة، حيث يضيف ابن القيم في موضع آخر بخصوص الآية الكريمة: «فهذا هدي بعد البيان والدلالة، وهو شرط لا موجب. فإنّه إنْ لم يقترن به هدى آخر بعده لم يحصل به كمال الاهتداء، وهو هدي التوفيق والإلهام » [4]؛ أي أنّ الهدي لم يصل إلى التوفيق حتّى يكتمل اهتداء قوم ثمود، ولكنه توقف عند الهدي الذي هو بعد البيان والدلالة؛ أي لمّا بيّن لهم الطريق المستقيم وأرشدهم ودلّهم إليه لم يأخذوا به، ولم يهتدوا. بل فضّلوا العمى بدلاً من الهدي.

وأمّا الوجه الثالث للهداية فهو التوفيق والإلهام؛ وهي هداية من المولى عزّوجلّ لعباده المومنين، وهي الهداية المستلزمة للاهتداء كقوله تعالى: ﴿ **وَلَكِن يُضِلُّ مَّن يَشَاءُ وَيَهدِي من يَشاءُ** ﴾[5].

وأمّا الوجه الرابع فهو غاية هذه الهداية، وهي هداية المولى ﷻ عباده إلى الحياة الآخروية؛ إلى الجنة أو النار، فيقول المولى ﷻ عن أصحاب الجنة: ﴿ **وَقَالُوا الحَمْدُ للهِ الَّذي هَدَانَا لِهَذَا وَمَاكُنَّا لِنَهْتَدِي لَوْلاَ أَنْ هَدَانَا الله** ﴾[6]، وعن أصحاب النار: ﴿ **احْشُرُوا الَّذينَ ظَلَمُوا وَأَزْوَاجهم وَمَاكَانُوا يَعْبُدُونَ من دُونِ الله فَاهْدُوهُم إِلَى صِرَاطِ الجَحِيمِ** ﴾[7]. ولذلك يعتبر ابن القيم أن الهداية المخصوصة في سورة الفاتحة تجمع بين بين هداية البيان والدلال والتعريف والإرشاد، وهداية التوفيق والإلهام؛ أي بين الوجه الثاني والثالث[8]. وإذا

---

[1] - الفروق اللغوية، أبو هلال العسكري، ص75، علّق عليه ووضع حواشيه محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1424هـ-2002م.

[2] - سورة فصلت، الآية 17.

[3] - ينظر بدائع الفوائد، 2/31-32.

[4] - مدارج السالكين، 1/51، والتفسير القيم، ص46.

[5] - سورة النحل، الآية 93.

[6] - سورة الأعراف، الآية 43.

[7] - سورة الصافات، الآيتان 22-23.

[8] - ينظر بدائع الفوائد، 2/32، ومدارج السالكين، 1/29، والتفسير القيم، ص12.

كانت من مراتب الهداية البيان، فإنّنا نجد ابن القيم يعد البيان من الوضوح والتمييز والإنابة والكشف عن الشيء، حيث يقول: « وهو تبيين الحقّ وتميزه من الباطل بأدلته وشواهده وأعلامه...قال الله تعالى: ﴿ **وَمَا أَرسَلْنَا مِن رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُم فَيُضِلُّ الله من يَشَاءُ وَيَهْدِي من يَشاءُ وَهُو العَزِيزُ الحَكِيمُ** ﴾[1]؛ فالرسل تبين. والله هو الذي يضل من يشاء، ويهدي من يشاء بعزته وحكمته »[2]؛ أي أنّ البيان جاء للتوضيح للتوضيح وللتمييز، والرسل -صلوات الله عليم- جاءت لتوضيح للعباد ما أشكل عنهم، وتبين لهم الطريق المستقيم، ولكن الهداية والضلال من المولى ﷻ.

وإذا كان البيان عند ابن القيم هو من التوضيح، فإنّنا نجد الجاحظ هو الآخر جعل البيان هو نفسه الدلالة، حيث يقول في تحديده لمفهوم البيان: « البيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتّى يفضي السامع إلى حقيقته...فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع »[3]؛ أي أنّ البيان هو السبيل في الكشف عن معنى الخطاب القائم بين المتكلم والمستمع، أو بين الباث والمتلقي. إنّ من معاني الدلالة -أيضا- عند ابن القيم نجد الإعلام والدليل وشاهد الحال؛ وهي كالنصبة، حيث يقول: « وأمّا بيانه وإعلامه بفعله: فهو ما تضمّنه خبره تعالى عن الأدلّة الدالّة على وحدانيته التي تعلّم دلالتها بالعقل والفطرة. وهذا -أيضا- يستعمل فيه لفظ الشهادة، كما يستعمل فيه لفظ الدلالة، والإرشاد، والبيان. فإنّ الدليل يبين المدلول عليه ويظهره، كما يُبيّنه الشاهد والمخبر، بل قد يكون البيان بالفعل أظهر وأبلغ»[4]، فهذا عن الإعلام والدليل. وأمّا عن دلالة الحال فنجده يقول: « وقد يسمى شاهد الحال نطقا وقولاً له وكلاماً، لقيامه مقامه، وأدائه مؤداه، كما قيل:

وقالت العينان: سمعا طاعة   وحدَّرتا بالدُّر لما يُثَّقب »؛

ويفهم من ذلك أنّ شهادة الخلق على مخلوقات المولى ﷻ، وحال السماوات والأرض هي براهين دالّة على وحدانيته، فهي لا تحتاج إلى النطق أو التصريح من أجل الاعتراف، وإنّما هي ناطقة دون صوت، ومتكلمة دون لسان، وأنّ شاهد الحال التي أشار إليها ابن القيم هي ما تسمى بالحال عند الجاحظ لما تحدث عن الأصناف الدلالية الخمسة[5].ومن معاني الدلالة -أيضا- ما يبرز العلاقة الرمزية بين قطبي الدلالة؛ الدالّ والمدلول في قوله تعالى: ﴿ **أَلَم تَرَ إِلَى رَبِّكَ كَيفَ مَدَّ الظِّلَّ وَلَوْ شَاءَ لجَعَلَهُ سَاكِناً ثُمَّ جَعَلْنَا الشَّمْسَ عَلَيهِ دَلِيلاً** ﴾[6]؛ حيث يتبيّن من معنى النصّ حسب ابن القيم: « التنبيه على هذه الدلالة الباهرة على قدرة الرب سبحانه وعجائب مخلوقاته الدالّة عليه. والمعنى: انظر كيف بسط ربك الظل...وجعل الشمس دليلاً عليه، فإنّها هي التي تظهر وتبيّنه»[7]، وأنّه « خلق الشمس ونصبها دليلاً على ذلك الظلّ، فهو يتبعها في حركتها، يزيد

---

[1] - سورة إبراهيم، الآية 04.

[2] - مدارج السالكين، 1/51-52، والتفسير القيم، ص46.

[3] - البيان والتبيين، الجاحظ، 1/76.

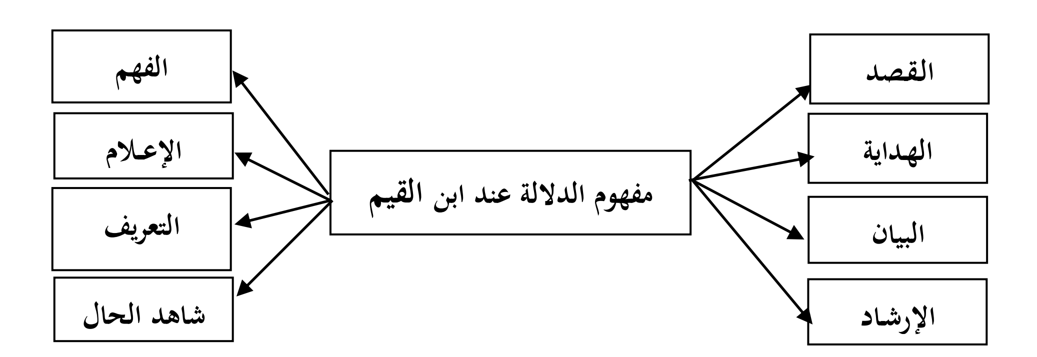
[4] - مدارج السالكين، 2/1021، والتفسير القيم، ص183.

[5] - وهي: اللفظ، الخط، العقد، الإشارة، الحال التي تسمى نصبة. ينظر البيان والتبيين، الجاحظ، 1/76.

[6] - سورة الفرقان، الآية 45.

[7] - طريق الهجرتين، ص283.

بها، وينقص، ويمتد ويتقلص، فهو تابع لها تبعية المدلول لدليله»[1]؛ أي أنّ الدلالة الحاصلة في هذا النصّ هي نتيجة العلاقة الرمزية بين الدالّ والمدلول؛ باعتبار أنّه لولا الشمس ما عرف الظلّ، فالشمس تدل على وجود الظلّ؛ العلاقة شبيهة بعلاقة "النار بالدخان " الذي تحدث عنه علماء الدلالة مثالاً للعلاقة الطبيعية التي تربط الدالّ بمدلوله[2]. وهو ما حاول ابن القيم التعبير عنه في تحليله لآية الفرقان، وأن تنبّه إلى ضرورة وجود ركني الدلالة؛ الدالّ والمدلول، وذلك من خلال إشارته إلى أنّ الشمس دالّة على الظلّ. ومن خلال تتبعنا لمفهوم المصطلح الدلالي عند ابن القيم يتبن لنا أن هذا العالم لم يخرج عمّا قاله الأقدمون فيما يخصّ المعاني الشبيهة بمصطلح الدلالة، وأنّ تلك المعاني التي وجدناها عنده تتمثّل في: " القصد، الفهم، البيان، الهداية، التعريف، الإرشاد، الإعلام، شاهد الحال". وأنّ المصطلح العلمي للدلالة في الدرس الحديث لا يخرج عن هذه المعاني التي ساقها ابن القيم، ويمكن توضيحها في الترسيمة الآتية:



---

[1] - مدارج السالكين، 917/2، والتفسير القيم، ص376.

[2] - ينظر علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي، منقور عبد الجليل، ص24، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001.

إسهامات الإباضية في علم المقاصد

_ القطب اطفيّش نموذجا _

د.برهاني منوبة
جامعة باتنة

الملخّص:

شاع في أكثر البحوث والدراسات المقاصدية أنّ المدارس الفقهية أثْرت علم المقاصد تأصيلا وتطبيقا، وخاصّة المالكية منها، جاء هذا المقال ليكشف جانبا من جوانب اهتمام المدرسة الإباضية بتوظيف المقاصد في مناهجها الاجتهادية، و اخترنا لهذه الدراسة علمًا من أعلام الإباضية (قطب الأئمّة اطفيش) للتعرّف على فقهه المقاصدي.

Abstract

It was widely spread in the domain of Makasid researches and studies that the majority of Fikh schools enriched Makassed schools deeply as for as its application is concerned, especialy ;Maalikis researches.

This article was designed to reveal one side of the ibadhi school concerns,since, it was not known before by scholars that this latter school was interested in working with chariaa Maksid

Ibadhi school employed Makasid concerns in its working syllabus.

As a sample to this research, we selected one famous Ibadhi's scholor known as « atofish » chik to introduce (Fikh Almakassed)

مقاصد الشريعة من العلوم الإسلامية التي ظهرت في عصر الصحابة _رضي الله عنهم_ ومن بعدهم مارسها التابعون، ولكن لم تعرف التسمية إلاّ على يد الحكيم الترمذي، حيث وضع كتابا بعنوان (الصلاة ومقاصدها). وقد دلّ تراث الفكر الإسلامي على وجود المقاصد، وحضورها كفقه في الاجتهادات والفتاوى الصادرة من علماء الأمّة التي عالجوا بها مختلف المشكلات التي واجهتهم.

وقد أسهمت كلّ المدارس الفقهية في إثراء هذا البعد المقاصدي إسهاما طيبا، تجلّى في فكر بعض علمائنا الكرام، كالجويني، والغزالي، وابن تيمية، وتلميذه ابن قيم الجوزية، وأبي إسحاق الشاطبي...وغيرهم.

ورغم ذلك نجد أنّ أكثر البحوث والدراسات المقاصدية، ركّزت على المدرسة المالكية، وأحيانا تشير إلى بقية المذاهب الأخرى، لكنّ المشكلة أنّنا لا نكاد نعثر_خارج المراجع الإباضية _ عمّن أفرد لهم قولا أو خرّج لهم رأيًا، اللهمّ إلا نتفًا نادرة مفتّتة ضائعة بين تفاصيل المذاهب الأخرى، وغالبها لا يكون تحليلات، وإنّما نقولاً. وإذا ما استثنينا لربّما نستثني من القلائل الذين أشاروا إلى موقف الإباضية من المصلحة أو المصالح، مصطفى أحمد الزرقا في كتابه (الاستصلاح والمصالح المرسلة في الشريعة الإسلامية وأصول فقهها)، إذ أفرد فقرة من أقصر الفقرات التي خصّ بها مسألة المصالح لدى المذاهب الأصولية والفقهية في الإسلام إلى

الحديث عن المصالح عند الإباضية: "وقد أجمل القول، ومذهب الإباضية يجري على رعاية المصالح المرسلة، وتعتبر في أصول فقههم من الأدلّة الصحيحة"[1].

ويأتي هذا البحث **(إسهامات الإباضية في علم المقاصد _القطب اطفيّش نموذجا_)** لبيان جوانب من اهتمام المدرسة الإباضية بتأصيل وتجسيد مقاصد الشريعة في مناهجها الاجتهادية، وكنموذج عليها قطب الأئمة اطفيش، وأنا أرمي من خلال الكتابة في فكره المقاصدي، إلى بيان الوجه الآخر لهذا العالم، كفقيه، وأصولي، ومقاصدي، وإعطائه مكانته المستحقّة الحقيقية كإمام للفكر الإسلامي، وشيخ للإباضية في عصره، لذلك حاولت جاهدة أن لا يكون عملي مجرّد سرد لواقع تاريخي، بل استكشافًا لمعالم خاصّة في شخصية هذا الرجل الموسوعة، وخاصّة وأنّ فقه المقاصد عنده لا تشير إليه ترجمة حياته، بل يستنبط استنباطا.

واعتمدت في عرض هذا الموضوع على الخطوات التالية:

أولا: رعاية المقاصد في فقه الإباضية.

ثانيا: لمحة عن حياة اطفيش_ مولده، آثاره، ثناء العلماء عليه_.

ثالثا: معالم فقه المقاصد عند اطفيش.

خاتمة وفيها النتائج المتوصّل إليها.

أولا: رعاية المقاصد في فقه الإباضية

لا شكّ أن الحديث عن مقاصدية الفقه الإباضي، لم يلق العناية الكبيرة التي حظيت به المدارس الفقهية الأخرى، رغم أنّه لا يخلو فقه من سمات وخصائص مقاصدية، والدليل على أنّ في الموروث الإباضي ما يعبّر عن مقاصد الشريعة ما يأتي :

1- تناول الإباضية مقاصد الأحكام وفق تقسيمات مختلفة، وأسماء متباينة[2].

– فقد ذكر **ابن بركة**[3] أنّ التكليف ثلاثة أقسام: قسم أُمر المكلّفون باعتقاده، وقسم أُمروا بفعله، وقسم أُمروا بالكفّ عنه.

فما أُمروا باعتقاده: فإثبات التوحيد وصفات الكمال لله، وتنزيهه عن النقص. وما أمروا بفعله فعلى أقسام، قسم على أبدانهم كالصلاة والصيام، وقسم في أموالهم كالزكاة والكفّارة، وقسم فيهما كالحجّ والجهاد. وما أمروا بالكفّ عنه، فعلى ثلاثة أقسام كذلك:

---

[1] انظر: ندوة تطوّر العلوم الفقهية، وعنوانها: الفقه الإسلامي والمشترك الإنساني والمصالح، المداخلة: فقه المشترك الإنساني عند الإباضية " الإمام محمد اطفيّش أنموذجا والإمام نور الدين السالمي"، أ. د. محمد الشيخ، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ص 9_ 10

[2] .مقارنة في المقاصد الشرعية بين الفقهين الإباضي والمالكي من خلال كتابي الإيضاح للشماخي وبداية المجتهد لابن رشد، مصطفى بن صالح باجو، من بحوث ندوة تطوّر العلوم الفقهية في عُمان (من القرن 7 إلى القرن 10هـ)المنعقدة خلال الفترة 18 _21 صفر 1427هـ الموافق18_21مارس 2006م مراجعة وتنسيق: الحاج سليمان بن إبراهيم بابزيز الوارجلاني

[3] - هو أبو محمد عبد الله بن محمد بن بركة السليمي البهلوي، من كبار علماء القرن الرابع الهجري، يعتبر أوّل من كتب في أصول الفقه من الإباضية، وقد ترك آثارا جليلة، منها: الجامع، "منثورة أبي محمد"، و"رسالة التعارف" و"التقييد"، و"كتاب المبتدأ في خلق السماوات والأرض".

قسم لإحياء نفوسهم، كالنهي عن القتل وأكل الخبائث والسموم، وشرب الخمور المفسد للعقل. وقسم لائتلافهم وإصلاح ذات بينهم، كنهيه عن الغصب والظلم والشرّ المفضي إلى القطيعة والبغضاء. وقسم لحفظ أنسابهم وتعظيم محارمهم، كنهيه عن الزنى ونكاح ذوات المحارم.

فكانت نعمته فيما حرّمه عليهم كنعمته فيما أباحه لهم، وتفضّله فيما كفّهم عنه كتفضّله فيما أمرهم به.[1]

ويلاحظ على تقسيمات ابن بركة، أنّها لا تخرج عن الكلّيات أو الضروريات الخمس، وهي الدين والنفس والنسل والعقل والمال، التي صرّح بها علماء الأصول في تآليفهم. كما يُفهم من تلك التقسيمات أنّ كلّ أمر أونهي يكشف عن مقاصد وغايات التشريع، وهذا ما بحثه العلماء في كلامهم عن مسالك الكشف عن المقاصد.

– أما **أبو يعقوب الوارجلاني**[2] فقد سلك سبيلا آخر في تقسيمه للمقاصد، إذ سمّاها قواعد الشرع، وحصرها في:

أ) أحكام الحدود والقصاص والتبرعات في الأموال، والتعاوض بالأبدال؛ لأنّ حاجة الاجتماع البشري وتعارض المصالح تفضي إلى التنازع والصراع، فردعهم بهذه الأحكام.

ب) النكاحات والإجارات والقراضات والمساقاة، لضمان سير مصالح الأنام على خير ما يرام.

ج) النظافات والطهارات، وهو تخليص الإنسانية من الهيميات.

د) ما يؤول إلى مكارم الأخلاق والشيم ومحاسن الأفعال والهمم، من الصدقات والزكاة والهدايا والعتاقات، لتخليص النفوس من البخل إلى البذل والفضل

ه) العبادات البدنية وما فيها من مصالح لا يدركها العقل، ولا يصل إليها بالقياس.[3]

يبدو أن الوارجلاني أضاف إلى كلام ابن بركة _فضلا عن الضروريات_ الحاجيات والتحسينات. كما ألمح إلى أنّ من الأحكام ما هو تعبّدي لا تُدرك حكمته، ولا يجري فيه القياس.

– أمّا **السالمي** فقد سلك النهج الذي سار عليه جمهور الأصوليين، وتناول تقسيم هذه المقاصد إلى ضروريات وحاجيات وتحسينيات، بما تتضمّنه من الكلّيات الكبرى للتشريع، متمثّلة في حفظ الدين والعقل والنفس والنسل والمال[4]، كما أشار إلى بعض المباحث المقاصدية، كمعقولية الأحكام وتعبدها، ترجيح المصالح والمفاسد، قاعدة جلب المصالح ودرء المفاسد، وكثرة توظيفه للحكم...[5]

---

[1]. المبتدأ، ابن بركة، 127_128

[2]- هو أبو يعقوب يوسف بن إبراهيم بن مناد السدراتي الوارجلاني، (500-570هـ)، المتكلم الأصولي الفقيه، "الدليل والبرهان لأهل العقول"، في علم الكلام، و"مرج البحرين" في المنطق، و"ترتيب مسند الربيع بن حبيب" في الحديث، وكتاب "العدل والإنصاف في أصول الفقه والاختلاف".

[3]. العدل والانصاف، الوارجلاني، وزارة التراث القومي عمان، 1404هـ _ 1984م، 3/349_350

[4]. طلعة الشمس، السالمي، وزارة التراث القومي، سلطنة عمان، 1401هـ_ 1981م، 2/118 وما بعدها

[5]. ينظر إلى المرجع السابق، 1/4 _ 47_169_256، 2/2، 2/201، 145/129

– وقد خصّ بعضُهم، ومنهم **أبو العباس أحمد الشمّاخي** حفظَ العرض وجعله مقصدًا سادسا، بينما اعتبره الجمهور ضمن كلّية حفظ النسل.[1]

2- تعليل الأفعال والأحكام الإلهية: لا يختلف رأي الإباضية في التعليل عن بقية الآراء الكلامية فكلّها نظرت فيه انطلاقًا من قاعدة "تعليل أفعال الله بالأغراض". فمَنْ حمل لفظ الأغراض على معنى الاحتياج والاستكمال بالغير نفى التعليل عن الأفعال الإلهية. ومَنْ رأى فيه معنى الحكم والمصالح العائدة على الإنسان أثبته فيها، كما هو المستفاد من قول محمد اطفيّش "مذهبنا ومذهب الأشعرية والمعتزلة وأكثر الفقهاء، أنّ أفعال الله لا تعلّل بالأغراض، لأنّه عزّ وجلّ لا يحتاج إلى شيء، وقادر على فعل ما يشاء بغير شيء، لكن إن أريد بالأغراض الحكم ومصالح الخلق، صحّ تعليلها بالأغراض"[2]. وهذا هو الشائع المتداول في الأدبيات الإباضية؛ فكثيرًا ما يُعبِّرون عن العلل بالحِكَم والمصالح بدلاً من الأغراض.

والحكمة عندهم هي بمعنى "تحصيل المصلحة، أو دفع المفسدة، والمراد بالمصلحة اللذّة ووسيلتها، والمراد بالمفسدة الألم ووسيلته." وهذا هو مقصود الشرائع بإطلاق، وقد فصّله السالمي بقوله: "إن الأدلّة الشرعية دالّة على اعتبار المصالح مطلقاً كما في قوله تعالى:﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْيَتَٰمَىٰ ۖ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ ۖ وَإِن تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَٰنُكُمْ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ ٱلْمُفْسِدَ مِنَ ٱلْمُصْلِحِ ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ [البقرة: 220]

وهذا المعنى للمصلحة ليس بعيدا عن معناها عند العزّ بن عبد السلام الذي عرّفها بقوله: " لذّة أو سببها، أو فرحة أو سببها، والمفسدة ألم أو سببه، أو غمٌّ أو سببه"[3].

3- الدعوة إلى بعض المقاصد العامّة كالعدل، والوحدة بين المسلمين والتأليف بينهم، حتّى اعتبروا أنّ مصير الأمّة يدور مع وحدتها وجودا وعدما.

فقد جعل أبو إسحاق[4] الوحدة محورا لعلمه وعمله, قال: "إنّ حياة الأمم والشعوب والأحزاب لها أمور تتوقّف عليها، إلاّ أنّ بعضها ضروري، وهو كالأساس للبناء المشيد الثابت الأركان؛ فبسواها لا تستقيم حياتها، ولا تثمر نتيجة لجهودها، فالأمران الأساسيان هما: الاتحاد والتعاون، ما ظهرا في أمّة إلاّ ونالت مبتغاها من العظمة والكمال، واقتعدت مقاعد العزّ والجلال، وكان لها القدح المعلّى في كلّ مجال"[5].

وأكّد أبو إسحاق في موضع آخر أنّ الاتحاد والتعاون هما أساس العمران، وأصل سعادة الأمم حيث قال: "ما دام الاتحاد والتعاون قلب الحياة ولبّها، فإنّ تضييع الواجبات العامّة والخاصّة مردّه إلى التشدّد والتناحر، فمن لم يدرك ضرورة التعاون لا يدري كيف يحافظ على واجباته الخاصّة, فكيف بالواجبات

---

[1]. طلعة الشمس، السالمي، 120/2

[2]. تيسير التفسير للقرآن الكريم، تحقيق الشيخ إبراهيم بن محمد طلاي، المطبعة العربية، غرداية الجزائر: 162/10

[3]. انظر: قواعد الأحكام في مصالح الأنام، 10/1

[4]- هو إبراهيم بن محمد إبراهيم بن يوسف اطفيّش (1965م)، عالم إباضي جزائري، أديب، أصدر مجلة المنهاج في القاهرة، وله مقالات سياسية واجتماعية كثيرة،انظر: معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتّى العصر الحاضر، عادل نويهض، مؤسسة نويهض الثقافية، بيروت لبنان، ط2 1400هـ _1980م.

13 . مجلة المنهاج:55/1 نقلا من: محمد بابا عمي الأبعاد المنهجية لوحدة المسلمين في فكر أبي إسحاق اطفيش، مجلة المنهاج نموذجا؛ ملتقى أبي إسحاق، غرداية: 1431 هـ/2010م

العامّة، ولا يدري كيف يعيش في وسط من الأوساط فهل يجدي الانتماء إلى الإسلام نفعا إذا صاحبته روح الشقاق والافتراق؟ وهل أمّة القرآن في حاجة إلى دافع آخر غير القرآن لتحقّق تعاونا واتحادًا فيما بينها؟[1].

أمّا عن مقصد العدل، فيظهر جليًّا عندهم في مباحث الإمامة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ولهذا المقصد آثاره الواضح في فتاواهم واجتهاداتهم، وفي أقوالهم وأفعالهم، وقد تضمّنته سير أئمتهم، وعلمائهم، وكتبهم، وهي كثيرة[2].

وهناك مؤلّفات مطوّلة حول الإمامة وحكمها، وشروطها، ومن يتولّاها، وشروط الإمام، ومواصفات عمّاله، وعلاقة الرعية بالإمام في حال العدل وحال الجور، وكان للمجتهدين في باب الولاية والبراءة، وأحداث الأئمّة تحليلات دقيقة وثراء فقهي خصب[3].

وممّا يتصل بمقصد العدل مسألة الخروج عن الإمام الظالم، التي اختلف المسلمون في حكمها، أمّا الإباضية فلا ترى وجوب المقام، ولا وجوب الخروج، بل جواز الخروج، إذا استيقنوا من تحقيق المراد بإزاحة الظلم، وإحياء إمامة العدل، أمّا إذا غلب على ظنّهم أنّ الخروج يؤدّي إلى فتنة أكبر من ظلم الإمام، لم يجز لهم ذلك، إذ لا يدفع ضرر بضرر أكبر والفتنة أشدّ من القتل[4].

4- اهتمام الإباضية بمقصد اليسر ورفع الحرج، إذ أنّه من الأمور القطعية، المعلومة من الدين بالضرورة، ومن أهمّ مقاصد الشريعة الإسلامية، وفي معناه دفع للمشاقّ والمضارّ، وجلب للمصالح والمنافع، حتّى أنّ العلماء علّلوا الكثير من الأحكام الشرعية سواء في مجال العبادات أو المعاملات بتأصيل رفع الحرج، جاء في كتاب (جواهر التفسير): "بناء الدين على أساس اليسر ورفع الحرج والعسر، كما علّل سبحانه وتعالى رخصة الفطر في رمضان بقوله:﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾ [البقرة:185]، ومثله تعليل رخصة التيمم برفع الحرج كما في سورة المائدة"[5].

5- توظيف المقاصد في الترجيح بين المصالح والمفاسد، مثلا قال نور الدين السالمي: "اعلم أنّه إذا عارضت المصلحة التي تكون مقصودا للمستدل مفسدة راجحة عليها، أو مساوية لها، فإنّ ذلك يكون قادحا في قياس المستدلّ لأنّه مصلحة مع مفسدة مساوية أو راجحة، لأن دفع الضرر أهمّ، فيجب الحمل عليه، وأمّا إذا كانت المفسدة مرجوحة فلا تقدح، مثاله: التخلّي للعبادة أفضل لما فيه من تزكية أنفس، فيقول المعترض فيه مفسدة أقوى، وهي عدم كسر الشهوة، وعدم كفّ النظر، وعدم اتّخاذ الولد، وهذا أرجح من مصالح العبادة، فيجيب المستدلّ بترجيح المصلحة لأنّها لحفظ الدين، فهي أولى من حفظ النسل"[6].

---

[1]. المرجع نفسه

[2]- انظر: أثر فقه المقاصد على حركة الاجتهاد والتقنين، عبدالّله بن حمود بن درهم العزي، من ندوة التقنين والتجديد في الفقه الإسلامي المعاصر المنعقدة خلال الفترة28_29ربيع الثاني عمان، 2014م

[3]. انظر:بحث صلة الاجتهاد بالفكر العقدي والسياسي عند الإباضية، مصطفى باجو،1

[4]الدليل، الوارجلاني، 62/3

[5]. جواهر التفسير أنوار من بيان التنزيل، أحمد بن حمد الخليلي،1406هـ_1986م، 27/2

[6]. طلعة الشمس: 201/2

ثانيا: لمحة عن حياة القطب اطفيّش وآثاره[1]

سأعرض ترجمة موجزة عن اطفيش، مولده ونشأته وطلبه للعلم، ثمّ أعرّج على آثاره وثناء بعض العلماء والمفكّرين الذين عاصروه والذين جاؤوا من بعده.

مولده ونشأته : هو امحمد بن يوسف بن عيسى بن صالح بن عبد الرحمن بن عيسى بن إسماعيل بن محمَّد بن عبد العزيز بن بكير الحفصي، اطفيَّش. وفي بعض كتبه ينهي الشيخ اطفيّش نسبه إلى أبي حفص عمر بن الخطاب. وشهرته قطب الأئمة. وهو أشهر عالم إباضي بالمغرب الإسلامي في العصر الحديث. ولد بمدينة غرداية سنة: 1236 هـ / 1820 م.

حفظ كتاب الله تعالى وهو ابن ثماني سنوات، ثمّ أخذ مبادئ العلوم المتعدّدة التخصّصات كالنحو والصرف والمنطق والفقه، وممّا ساعده على التحصيل، اقتناؤه لبعض خزائن العلماء، منها خزانة الشيخ ضياء الدين عبدالعزيز الثميني، وقد تزوّج امرأة علم أنّها تملك مكتبة ثرية ورثتها عن أبيها.

وما كاد يبلغ السادسة عشرة، حتّى جلس للتدريس والتأليف، ولمّا بلغ العشرين أصبح عالم وادي مزاب، ثمّ بلغ درجة الاجتهاد المطلق في كهولته، كما يذكر ذلك بنفسه في كتابه (شامل الأصل والفرع).

له منهج في التدريس يعتمد على استغلال الوقت، والتركيز في التلقين. تستمرّ دروسه طيلة أيّام الأسبوع، من الضحى إلى الزوال، إلاّ يوم الجمعة، ثمّ يزيد دروسا في المساء بعد العصر. ولا يدرّس في الليل إلاّ الغرباء والنجباء والمتفوّقين؛ لأنّه كان يخصّص الليل للتأليف والإجابة عن الرسائل والاستفتاءات المتهاطلة عليه؛ وكان غزير المادّة، طويل النفس، متفانيا في العلم، يدرّس أحيانا أحد عشر درسا مختلفا في اليوم.

ويستعمل اللسان البربري المحلّي كأداة للتدريس عند الاقتضاء، ولا يحاسب تلاميذه على الغياب أو الإبطاء، وإذا رأى منهم تعبا روّح عنهم بما يدفعهم إلى النشاط والتركيز، ويولي عناية خاصّة لأسئلة تلاميذه، فيكتبها ويحقّق مسائلها، ولا يعجز عن الرجوع إلى المصادر، ولو أثناء الدرس.

بهذا المنهج في التعليم، والسعة في العلم، إنهال عليه الطلبة من مختلف الأقطار الإسلامية، وصدروا عنه، وكلّهم رجال عاملون في مختلف مواقع الحياة؛ تأليفا، وتعليما، وقيادة، وقضاء، وإصلاحا.

وبلغ عدد تلاميذه العشرات من أشهرهم: من مزاب: إبراهيم اطفيّش أبو إسحاق، نزيل القاهرة العالم المحقّق، إبراهيم بن عيسى أبو اليقظان، رائد الصحافة العربية في الجزائر، داود بن سعيد بن يوسف، صالح بن عمر لعلي، وغيرهم كثير، ومن ليبيا المجاهد بالسيف والقلم الداعية سليمان باشا الباروني، ومن تونس المؤرّخ سعيد بن تعاريت، ومن المدينة المنوّرة أحمد الرفاعي. وغيرهم كثير ممّن بلغ المشيخة.

آثـــاره:

ومن أهمّ آثار الشيخ اطفيّش تآليفه التي أغنى بها المكتبة الإسلامية كمّا ونوعا، فقد عدّها بعضهم وقال: إنّها تبلغ ثلاثمائة مؤلّف، ما بين كتاب ورسالة. واتسع له العمر، ليترك هذا التراث الجليل، فقد عمّر ستّة وتسعين عامًا، وكان حريصا على الكتابة، لا يتركها في حضر ولا سفر، وصفه تلميذه أبو اليقظان بأنّه "لا

---

21. انظر: معجم أعلام الإباضية (قسم المغرب) من ق1 هـ إلى ق 15هـ، جمع المادة والتحرير إبراهيم بن بكير بحاز. محمد بن موسى بابا عمي مصطفى بن محمد شريفي . مصطفى بن صالح باجو، ط1 1999.1420، المطبعة العربية غرداية، جمعية التراث، 71/2

يُعرف إلاّ في تدريس علم، أو تأليف كتب". فألّف في بني يسقن، والقرارة، ووارجلان، وبريان، والحجاز، وفي السفينة قاصدًا الحجّ. وشملت تآليفه مختلف فروع المعرفة، في المنقول والمعقول.

في تفسير القرآن: له ثلاثة تفاسير هي:

– **تيسير التفسير** :طبعة قديمة بالجزائر سنة 1326هـ في سبع مجلّدات ضخمة، وطبعة ثانية بعُمان من سنة 1982م إلى 1987م في 14 جزءا، ويعاد طبعه الآن بتحقيق الشيخ إبراهيم طلاي، وقد انتهى منه. وهو آخر تفاسيره وأهمّها، إذ كتبه بعد نضجه العلمي.

– **داعي العمل ليوم الأمل** (مخطوط)، وقيل: إنّه تفسير لم يتمّه، بدأه من الخاتمة، وانتهى إلى سورة الرحمن، ولا يزال مخطوطا في مجلّد كبير، صحّحه الأستاذ مصطفى باجو، وضبطه الباحثان محمّد باباعمي ومصطفى شريفي، وهو ينتظر الطبع.

– **هميان الزاد إلى دار المعاد**: مطبوع، ويقع في 13 مجلّدًا، بدأ في تأليفه وله من العمر أربع وعشرون سنة.

في التجويد:

– تلقين التالي آيات المتعال، مخطوط.

– جامع حرف ورش، مخطوط.

في الحديث:

– ترتيب الترتيب، وهو إعادة ترتيب مسند الربيع بن حبيب، بعد ترتيب أبي يعقوب يوسف الوارجلاني، (مطبوع).

– جامع الشمل في أحاديث خاتم الرسل، تحقيق محمّد عبدالقادر عطا، (مطبوع).

– وفاء الضمانة بأداء الأمانة، (مطبوع).

في السيرة النبوية:

– مسائل السيرة، (مخطوط).

– شرح نونية المديح،(مخطوط) والنونية أرجوزة وضعها ابن ونان المغربي في مدح خير البرية محمّد عليه الصلاة والسلام.

– السيرة الجامعة من المعجزات اللامعة، (مطبوع).

– الغسول في أسماء الرسول، (مطبوع).

في التوحيد: مؤلّفات كثيرة منها:

– إزهاق الباطل بالعلم الهاطل، (مطبوع). _ البرهان الجلي في الردّ على الجربي علي، (مخطوط).

– الجُنّة في وصف الجَنّة، (مطبوع). _ الحُجّة في بيان المحَجّة في التوحيد بل تقليد، (مطبوع).

– الذخر الأسنى في أسماء الله الحسنى، (مطبوع). _ الردّ على الإنجليزي الطاعن في الدين، (مطبوع).

– الردّ على الصفرية والأزارقة، (مطبوع). _الردّ على العقبي، (مطبوع).

- القول المتين، وهو شرح مقدّمة الشيخ تيبغورين بن عيسى الملشوطي، (مطبوع).
- التقريرات على حاشية الديانات للسدويكشي، وتتمتها للمصعبي، (مخطوط).

في الفقه : وهو أوسع مجالات تأليفه، نذكر منها:

- شرح كتاب النيل وشفاء العليل، موسوعة فقهية جامعة لآراء المذاهب الإسلامية، يقارن فيها بين الأقوال بروح متفتّحة، ويرجّح ما يراه بالحُجّة والدليل، هذا الكتاب معتمد الإباضية في الفقه، طُبِع مرارا، وبواسطته تعرف العالم الإسلامي على الفقه الإباضي، واعتمدته لجان موسوعات الفقه الإسلامي في مصر والكويت(مطبوع).كما أنّ جمعية التراث تجتهد لإعداد الفهارس الشاملة لشرح النيل، وقد طبعت الجزء الخاصّ بالفهارس التقنية، وبقي فهرس المسائل الفقهية.
- إطالة الجور وإزالة الفجور، (مطبوع). _ الذهب الخالص المنوّه بالعلم القالص(مطبوع).
- ترتيب تحفة الديب وتخصيب القلب الجديب(مخطوط).
- ترتيب كتاب المعلّقات، لمؤلّف مجهول، (مطبوع).
- ترتيب المدوّنة الكبرى لأبي غانم بشر بن غانم الخراساني، (مخطوط)
- ترتيب نوازل نفوسة، (مخطوط)، وهي مجموعة أجوبة ورسائل لبعض أئمّة الإباضية.
- حكم الدخان والسعوط، مطبوع، حقّقها ودرسها الأستاذ بكير بن يحيى الشيخ بالحاج، في إطار رسالة الماجستير بمعهد أصول الدين بالجزائر
- شامل الأصل والفرع، (مطبوع).
- القنوان الدانية في مسألة الديوان العانية، (مطبوع).

في التاريخ:

- إزالة الاعتراض على محقّقي آل إباض، (مطبوع). _ المكان فيما جاز أن يكون أو كان، (مطبوع).
- الرسالة الشافية في بعض تواريخ وادي ميزاب، منه نسخة مختصرة (مطبوع)، وأخرى موسّعة، (مخطوط).

في النحو واللغة والعروض: مؤلّفات منها:

- إيضاح الدليل إلى علم الخليل (مخطوط). _ بيان البيان (مخطوط)
- الحاشية الثانية على شرح أبي القاسم الداوي(مخطوط)، وضعه وهو لا يزال يتتلمذ على أخيه الحاج إبراهيم.
- الكافي في التصريف، وهو بصدد التحقيق، في إطار رسالة ماجستير.(مخطوط).
- المسائل التحقيقية في بيان التحفة الأجرومية، (مخطوط)..
- قصيدة الغريب نظم متن مغني اللبيب، لابن هشام، (مخطوط)، وهو في خمسة آلف بيت نظمه وله من العمر ست عشرة سنة

في البلاغة:

– تخليص العاني من ربقة جهل المعاني، (مخطوط). _ربيع المديح في علم البديع، (مخطوط).

في المنطق:

_ شرح سلم الخضري، (مخطوط). _ إيضاح المنطق في بلد المشرق، (مخطوط).

في الطبّ والفلك والحساب:

_ تحفة الحبّ في أصل الطبّ، (مطبوع). _ مطلع الملك في فن الفلك، (مخطوط).

_ مسلك الفلك، (مخطوط). _ شرح القلصادي، (مخطوط).

في الشعر : له قصائد عديدة في مواضيع تربوية، ومدائح، ومواعظ منها:

_ديوان نظم، (مطبوع). _قصائد القطب، (مخطوط).

_ القصيدة الحجازية، (مخطوط). _قصيدة المعجزات، (مخطوط).

_ قصيدة بائية، ضمن مجموع قصائد، (مخطوط). _قصيدة بدر، (مخطوط).

_مجموع قصائد وأجوبة، (مخطوط).

في الخطّ:

_ كتاب الرسم، (مطبوع).

مواضيع مختلفة:

_ تفسير ألغاز، (مطبوع). _خطب العيدين، (مخطوط). _شرح المخمسة، (مخطوط).

_شرح لغز الماء، (مطبوع)، وهو حلّ للغز نال به وساما عالميا، عجز عن حلّه علماء العالم.

يتّضح ممّا سبق أنّ القطب كان شمولي التفكير، واسع الاطلاع، ملما بشتى العلوم، لكنه يركز بشكل واضح على علوم الشريعة الإسلامية، وعليه صنّف ضمن الفقهاء والأصوليين بل والمقاصديين والمفسرين.

وعناية القطب الكبيرة بالتأليف، لعلّها ترجع إلى تأثّره بشيخ أستاذه عبد العزيز الثميني، الذي اشتغل بالتأليف، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إلى قلّة علماء المذهب الإباضي الذين تصدّوا للتأليف في عصره، خاصّة في المغرب، لانشغالهم بمهامّ اجتماعية فحاول أن يسدّ تلك الثغرة، ويتحمّل ذلك الواجب الكفائي عن غيره، حيث يقول في رسالة بعثها إلى علماء عمان: «..إنا كفيناكم مؤونة التأليف، فما عليكم إلاّ أن تقرأوا». وبعد جهاد مستميت رأى بعينه أنّ الشجرة الإسلامية التي غرسها أصبحت تؤتي أكلها الطيّب، إذ رأى أنّ طلاّبه قوّة فعّالة في النهضة الإسلامية الحديثة في عمان ومصر والمغرب العربي، لكنّ قضاء الله لا مناص منه بحيث اعتلت صحّته بالحمّى التي جعلته طريح الفراش لمدّة ثمانية أيّام كاملة فتوفّاه الله في يوم السبت 23ربيع الثاني 1332هـ الموافق لمارس 1914م- فرحمه الله وأسكنه فسيح جنانه[1].

ثناء العلماء عليه:

كان القطب اطفيّش معتزًّا بإسلامه، غيورا على دينه، فقد أهديت له النياشين، وشهادات التقدير من مختلف سلاطين العالم الإسلاميّ، وبخاصّة لَمّا أجاب على لغز الماء، فقبِل هذه الهدايا، إلاَّ نيشان الحاكم الفرنسيّ، فَإِنّهُ لَمّا جاء ممثّل الحكومة ليوشِّح صدر الشيخ به، قَدَّمَ له طرف ردائه السفليَّ ليعلِّقه عليه، وَلَمّا

[1]. سلسلة شخصيات وضعوا بصماتهم، مسجد التقوى غرداية، الشيخ محمد بن يوسف اطفيّش (القطب)

سئل عن ذلك قال:(**الإسلام يعلو ولا يعلى عليه**)، ولقَّبه الشيخ نور الدين السالمي مجدِّدُ العلم بعُمان بـ: (قطب الأئمّة).

_ جاء العلاّمة الشيخ محمد عبده من مصر في شأنه_اطفيش_ إلى تونس وأشار على أهل جامع الزيتونة أن يسألوه في المسائل الشرعية، ويرجعوا إليه في المشكلات فقال: "إنّا نسأله من مصر، وأنتم أقرب إليه منّا فقالوا: نعم"[1]

_ قال الشيخ ناصر بن محمد المرموري[2]: (إنّ الشيخ اطفيّش رحمه الله من الأفذاذ الذين يقلّ نظراؤهم عبر التاريخ فهو يجمع إلى سعة العلم، دقّة النظر وصدق الحكم، وهبه الله عمرا طويلا في خدمة العلم ورزقه التوفيق وحلاّه بالورع والتواضع والاستقامة، وقد حدّثنا مشايخنا الذين تتلمذوا عليه الشيء الكثير عن استقامته وورعه وقيامه بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجِدُّه في خدمة العلم)[3].

_قال تلميذه أبو اليقظان واصفا شمائله الأخلاقية: "كان شديد الوطأة على الفسّاق والعصاة، آمرا بالمعروف، ناهيا عن المنكر، لا تأخذه في الله لومة لائم، شفوقا على الفقراء والمساكين، كريم النفس، سخي اليد، عطوفا على الملهوف، يفكّر تفكيرا إنسانيا في أوسع آفاقه، شديد الاهتمام بأحوال العالم الإسلامي يفرح لفرحهم، ويحزن لحزنهم".[4]

_قال عنه الأستاذ مصطفى ونتن[5]: "استطاع الشيخ اطفيّش باهتمامه بالرأي الآخر والموقف منه، أن يُسهم في الحوار المذهبي في الجزائر، والعالم الإسلامي، من خلال مراسلاته وعلاقاته ومؤلّفاته، وأن يفلح في تربية جيل من تلاميذه استمروا على نهجه، واستجابوا لداعي الوحدة"[6].

_قال عنه الأستاذ مصطفى باجو:[7]"لقد بلغت مؤلّفاته عدّة مئين، وناهيك به فقد ازدهرت في عهده الحياة العلمية بمزاب، تدريسا وتأليفا، وتخرّج من مدرسته علماء أجلاّء من مختلف قرى الوادي، انتشروا في الجنوب والشمال، وكانت لهم الصدارة العلمية"[8]

23- رسالة إن لم تعرف الإباضية يا عقبي يا جزائري، القطب اطفيش، تعليق نورِ الدين السَّالِمِيّ، وبآخرِهَا أُرْجُوزَةُ «كَشْفِ الحقيقة» قام بتصحيحها مع أخيه مصطفى بن إسْمَاعيل، 1328هـ ،11/1.

2. ناصر بن محمّد بن باحمد بن إبراهيم المرموري.ولد سنة 1927 بمدينة القرارة، مدرسا، شاعراً وأديباً وفقيهاً ومؤرّخاً، مرشدا وواعظا، مفتيا.،خطيب جمعة بالمسجد الكبير القرارة.،ينظر إلى الإعلامي: قاسم بحماني الراعي/ سيرة وعبرة عن حياة الشيخ الناصر المرموري عن الشيخ في منزله بالقرارة صبيحة يوم الجمعة 03 رمضان 1431 هـ الموافق لـ 13 أوت 2010م بمناسبة إعداد ربورتاج حول شخصيته لقناة القرآن الكريم بالتلفزيون الجزائري، وتحضيرا لتكريمه في حصة فرسان القرآن الكريم يوم 24 رمضان 1431هـ الموافق لـ 03 سبتمبر 2010م،

3- المرجع السابق مسجد غرداية

4- نفحات من السير، اعوشت، بكير سعيد، الجعبيري، فرحات بن علي، مسقط، ط1 1414هـ 1994م، 67/1

5. باحث جزائري،من مواليد 1966م بغرداية، مدرس بجامعة غرداية، له أبحاث وكتب منشورة.

6. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، قسم العلوم الإسلامية، المركز الجامعي غرداية، ص ب 455 47000، العدد 2011/14 ،ص331

7- فقيه جزائري، من مواليد1964م بغرداية، درّس بجامعة الأمير بقسنطينة، وكذا بسلطنة عمان، له أبحاث ومقالات عدة، وكتب منشورة، وحقّق مجموعة من الكتب، كما شارك في ملتقيات وندوات وطنية ودولية، وتقلّد وظائف إدارية كثيرة بالجامعة

8. محاضرات البكري في العلم والعلماء،إعداد وتقديم وتخريج مصطفى باجو، نشر جمعية النهضة العطف غرداية، 86/1

_ قال عنه الأستاذ محمّد علي دبوز[1]: "وكانت مكتبته تحتوي على آلاف من نفائس الكتب، لقد استطاع بجدّه وعزيمته الفولاذية، وغرامه وشغفه بالعلم أن يملك من الكتب النفيسة في أعماق الصحراء في وقت الفتن وصعوبة المواصلات، وقلّة المطابع ما لم يملكه أغلب العلماء الجامعيين اليوم".

_ يقول الأستاذ بكوش يحي بن محمّد، الذي يعدّ أحد رجال الفقه والقضاء في الجزائر في حقّ القطب: "إنّ القطب بحكم مطالعته الكثيرة، إذا وجد بعد ذلك في المسألة ذاتها رأيا لإمام، أو شاهد يؤيّد موقفه في كتاب، فإنّه لا يتردّد في توجيه الحمد لله تعالى على توفيقه، ولو كان مخالفه في المذهب"[2]

ثالثا: معالم فقه المقاصد عند اطفيّش: مايدلّ على أنّ للقطب اطفيّش نظرات مقاصدية ما يلي:

1_ كان يردّد كثيرا لفظ المقصد، والمقصود، والقصد، وأحيانًا يعبّر بالغرض والأغراض، ونادرًا ما يستعمل لفظ مقاصد كما في قوله : "وللكلام مقاصد " [3]، وفي قوله أيضا: "إنّما تتمّ مقاصد الزوجية إذا كان كان كلّ واحد من الزوجين مراعيا حقّ الآخر، مصلحا لأحواله مثل طلب النسل وتربية الولد" [4].

أمّا لفظ **الغرض والأغراض** فجاء في قوله عند حديثه عن المشركين: "إنّما تفرّقت أعمالهم إلى أغراضهم قصدوها لله "[5]

أمّا **لفظ القصد** فاستعمله في مواضع منها:

_قال في حديثه عن حكم الغناء : "جاز عندي استماع الغناء من غير امرأة بجائز على قصد أن يخشع لله ويعفو وتسمح نفسه ويتذكّر الآخرة..." [6]

_وقال: «كره قليل من العلماء لبس الخاتم إذا قصد الزينة، وقيل يكره إلا لذي سلطان..."[7]

_وقال: "يكره القصد الى آية السجدة بلا قراءة شيء قبلها ولا بعدها في الصلاة وغيرها..." [8]

_وقال في تحريم لحم الخنزير: "خصّ اللحم بالذكر لأنّه أعظم ما يقصد منه وغيره تبع له..." [9]

_قال :"إن صلّى الإنسان لنفسه في مرتفع فجاء رجل فائتمّ به صحت صلاتهما لأنّه لم يقصد الارتفاع على المأموم، وإن خطر له القصد في هذه الصورة نفاه..." [10]

1- مؤرخ جزائري، ولد سنة 1919م بغرداية، وتوفي سنة 1981م، من مؤلّفاته: تاريخ المغرب العربي الكبير، أعلام الإصلاح في الجزائر، - النهضة الجزائرية الحديثة وثورتها المباركة

2. نفحات من السير: 72/1

3. تيسير تفسير 2/ 288

4. هميان الزاد إلى دار المعاد، وزارة التراث القومي والثقافة، عمان، 1981م، 354/2

5. المرجع السابق 315/9

6. شامل الأصل والفرع 72/1

7. المرجع السابق 95/1

8. المرجع السابق169/2

9. تيسير التفسير60/3

10. شامل الأصل 227/2

وأمّا **لفظ المقصد** فظهر عند الشيخ عندما تحدّث عن نجاسة الغبرة والدخان والنار والريح، فقال: "إن كان النجس ميتة أو ما تنجّس بها فالصلاة في ضوئه غير فاسدة لعدم نجاسته، ولكن إن صلّى في ضوئه إرادة للانتفاع بضوئه حرم عليه هذا المقصد..."[1]

وأمّا **لفظ المقصود** فوظّفه في مواطن منها:

_قال :"المقصود بالزكاة سدّ الجوع السدّ القويّ، وذلك بالمعتاد المدّخَر، أو مطلق السدّ وذلك بالمقتات ولو كان لا يدّخر"[2]

_قال في تفسير قوله تعالى:﴿ فَمَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ [الأعراف:8] "لا يطلق الثقل في القرآن عند الأعمال إلاّ على الصالحات لأنّه المقصود بالإطلاق على الوزن، وذلك عند عدم ذكر السيّئات..." [3]
3

2_ عرّف الحكمة وذكر الكثير من الحكم والتعليلات للعبادات والمعاملات ومن ذلك مثلا :

_قال:"الحكمة العلم وفهم معاني الكتب وأسرارها واستكمال النفس بالعلم، والعمل والصواب في السيرة" [4]

_قال في تفسير قوله تعالى:﴿ سَيَجْزِيهِمْ وَصْفَهُمْ ۚ إِنَّهُۥ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾ [الأنعام:139]"تعليل للجزاء، لأنّه حكيم في صنعه، عليم بخلقه لا يخفى عنه شيء، ومن الحكمة ألاّ يهملهم"[5]

_ وقال أيضًا :"إنّ الله يبسط للإنسان إذا كانت الحكمة البسط، ويضيّق عليه إذا كان التضييق حكمة، ويبسط لهذا ويضيّق على الآخر، بحسب الحكمة " [6]

_قال في تحريك السبّابة في التشهّد للصلاة:"علّلوا ذلك بالإشارة إلى القصد، أو بقمع الشيطان أو باشتغال عن السهو خلاف، واختصّت السبّابة لاتّصال عروقها بباطن القلب فينزعج القلب ويتنبّه..." [7]

_ ونجده أحيانًا يعلّل حتّى العدد قال _تعليقًا على حديث (لو يعلم المارّ بين يدي المصلّي ماذا عليه، لكان أن يقف أربعين خيرا له من أن يمرّ بين يديه)[8]_:" وحكمة التخصيص بالأربعين أنّها أطوار الإنسان كالنطفة والمضغة والعلقة وأنّها الأشد... " [9]

_قال في استحباب عيادة المريض _في الشتاء ليلا، وفي الصيف نهارا_:"ولعلّ الحكمة في ذلك أنّ المريض يتضرّر بطول الليل في الشتاء، وبطول النهار في الصيف فتحصل له بالعيادة راحة..." [1]

---

1. المرجع السابق 184/1
2. الذهب الخالص 221
[3]. تيسير التفسير 99/3
[4]. المرجع السابق 366/2
[5]. تيسير التفسير 54/3
[6]. المرجع السابق 492/7
[7]. شامل الأصل 124/2
[8]- أخرجه البخاري في كتاب الصلاة، باب إثم المارّ بين يدي المصلّي برقم 480، ومسلم في كتاب الصلاة، باب منع المارّ بين يدي المصلّي برقم 785.
[9]. المرجع السابق174/2

_علّل نهي المرأة أن تخرج وقت المطر، بأنّ المطر مزين، وداع إلى تشمير الثوب لأنّه إمّا أن ينتشر الرجال فيه فتختلط معهم، وإمّا أن يقلّ الخارج فتخاف على نفسها"[2].

3_ إشارته للضروريات الخمس، وبعض تطبيقاته عليها:

يلاحظ على الشيخ أنّه لم يصرح بهذه الضروريات ولكن كان يلمّح لها، وأنّ المساس بها من الكبائر أو المحرمات ومن فقهه للضروريات :

قوله :"... التكليف أمر إيجاب بالفرائض وما تتمّ به وندب بالمستحبّات، ونهي لإبقاء النفس أو العقل كالنهي عن القتل وأكل الخبيث من الأطعمة القاتلة والسمّ وشرب الخمر، أو للألفة كالنهي عن الغضب والظلم، أو لحفظ النسب كالنهي عن الزنى، أو لتعظيم الحرمة كالنهي عن تزوّج ذوات المحارم..." [3]

يفهم من كلامه أنّه يشير إلى الضروريات الخمس على أنّ إيجاب الفرائض تمثّل حفظ الدين، ثمّ حفظ النفس، ثمّ حفظ العقل، ثمّ حفظ النسب. صحيح أنّه لم يذكر حفظ المال لكن له إشارات في أماكن أخرى من كتاباته. كما أنّه لم يراع ترتيب هذه الضروريات جريًا على طريقة العلماء.

وقد عدّ اطفيّش المساس بأحد هذه الضروريات كبيرة، وقسمها إلى كبيرة في جنب الخالق كترك فرض، وكبيرة في جنب المخلوق في بدنه أو ماله أو عرضه " [4]

وهذه بعض النصوص التي تدلّ على تطبيقات الشيخ للضروريات الخمس:

أوّلا: حفظ الدين، راعى اطفيّش كلّية الدين، وسمّاها (مصلحة الدين) وأحيانا (مصلحة الإسلام)، وهذا من خلال هذه النصوص:

_ قال :"الزكاة لا تعطى إلاّ لمتولّى موفّ بدينه، ولا تعطى لفاسق منتهك لحرمات الله، وخالف بعضهم فأجاز إعطاءها لكلّ فقير ومسكين من المسلمين" [5]

_قال أيضا:" ولو حجّ وقد أوصى لغيره بأن يُعين ضعيفا يريد الحجّ أو يصلح بها طريقا أو تنفق على عمّار المسجد... جاز لأنّ ذلك مصلحة للإسلام والمسجد أيضا" [6]

_قال وهو يتحدّث عن مفاسد الخمر والميسر:"...كثيرا ما يسبّ شاربه الله عزّ وجلّ ويقارف ألفاظ الشرك وكلاهما كعبادة الصنم في ارتكاب المحرّمات وأكّد تحريمها بالحصر ﴿ **إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ** ﴾ [المائدة:91] بأنّه ما أراد الشيطان بها (الخمر والميسر) إلاّ إيقاع العداوة والبغضاء من أمور الدنيا، والصدّ عن ذكر الله والصدّ عن الصلاة... من أمور الدين "[7]

---

1. المرجع السابق 123/1
2. المرجع السابق 149/1
3. الذهب الخالص 30
4. شامل الأصل 64/1
5. الذهب الخالص 236
6. شرح النيل 18/24
7. تيسير التفسير 337/2

_قال تعليقًا على قوله تعالى:﴿ أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ ﴾[الشورى:13]:"معنى إقامة الدين التوحيد والعبادة، والإيمان بالكتب والرسل والبعث، وشمل ذلك الأصول وما أمروا به من الفروع"[1]

_اعتبر اطفيّش أنّ نصب الإمام من الأمور التي تحفظ الدين، فقال: «لا سبيل إلى إقامة الدين إلاّ بوجود الإمامات على أنفس الناس وأهلهم وأموالهم، ومنع تعدّي بعضهم على بعض، وذلك لا يصحّ إلا بوجود إمام يخافون سطوته، ويرجون رحمته، ويرجعون إليه، ويجتمعون عليه، وما لا يتمّ الواجب إلا به، فهو واجب، فنصب الإمام واجب..."[2]

***حفظ النفس :** أو ما يعرف عند الشيخ "بالصحّة"، وأحيانا يجمع بينها وبين العقل. قال :"الجماع عبادة، يترتب عليه دوام النوع الإنساني إلى أن يأذن الله تعالى بانقراض الدنيا، ويترتّب عليه حفظ الصحّة والعقل، فإنّ احتقان المني يحدث الوسواس والجنون والصراع وضعف الأعضاء... وقلّة اشتهاء الطعام وقلّة هضمه..."[3]، ثمّ يذكر مصالح أخرى للجماع في أكثر من صفحتين تقريبا، ممّا يدلّ على أنّ للشيخ نظرًا عميقًا، عميقًا، إذ وظّف الطبّ وأقوال جهابذته في تحقيق مناط الشريعة، ويتجلّى ذلك بوضوح في كتابه (الدعاية إلى سبيل المؤمنين)، ولم يحبس نفسه على القواعد النظرية، بل جسّدها في واقع عملي[4]. فضلا عن ذلك فقد وضع مؤلّفا سمّاه (تحفة الحبّ في أصل الطبّ)، ضمنه وصفات طيبة، مع عرض الحالات المرضية التي تنتاب الإنسان والحيوان، ويلاحظ فيه تركيزه على الجوانب النفسية والروحية، فكان يستشهد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية[5].

_قال اطفيّش تعليقًا على الحديث "**نِعم الإدام الخلّ**"[6]: "يحتمل تفضيل الخلّ من جانب أنّه أدفع للأوساخ ودوابّ البطن وحفظ الصحّة."[7]

_قال أيضًا تعليقًا على حديث: "**لكلّ داء دواء**"[8]: "في الحديث تقوية لنفس المريض والطبيب، وحثٌّ على طلب ذلك الدواء والتنفيس عليه، فإنّه إذا استشعرت نفسه أنّ لدائه دواء يزيله تعلّق قلبه بروح الرجاء... وقويت روحه وانبعثت حرارته الغريزة... وكان ذلك سببا في قهر المرض ودفعه"[9].

حفظ العقل: المتتبّع لآثار اطفيّش، يجد أنّه يركّز دائمًا على العقل، ويجعله من أهمّ الضروريات، فقد عرّفه بقوله: "هو قوّة وبصيرة في القلب كالبصر في العين، بل هو التميز والحفظ والتحرّك والسكون أفعال للإنسان في داخله بها تنبعث القوّة والبصيرة."[10]

---

[1]. تيسير التفسير، 358/9
[2]. المرجع السابق 172/10
[3]. شامل الأصل 115/1
[4]. الذهب الخالص 72 _ 79
[5]. انظر: الفكر السياسي عند الإباضية، عدون جهلان، 110/1
[6]-صحيح مسلم 3/ 1622، برقم: 2052.
[7]. شامل الأصل 104/1
[8]- رواه مسلم برقم 2204 -
[9]. المرجع السابق 127/1
[10]. الذهب الخالص 4

وقال أيضا:" العقل إدراك الحقّ وتمييزه من الباطل، وإدراك الحسن والقبح، لأنّه مانع عمّا يقبح عن الباطل والشرّ، وحابس عمّا يحسن وعلى الخير بعد أن يدركهما من الشرع، وكذا الحسن والخير المباحين..."[1]

وعليه فإنّ الشيخ لا يرى ما تراه المعتزلة من أنّ الحسن والقبح بحسب العقل، بل الشرع عنده حاكم على العقل. واعتبر اطفيّش العقل حجّة، حيث قال: «حجّة الله على عباده في وجود الله ووحدانيته إجمالاً، العقل بالنظر في بدن صاحبه وأحواله، وفي سائر الخلق وأحوالهم،...وقد يقال العقل وحده حجّة في أنّ للموجودات خالقا موجودا أوجدها لا أوّل له ولا آخر، ويعرف أنّه الله بهذا الاسم بمنبه كمَلَك ورسول...[2]

ولحفظ العقل من جانب العدم، أشار الشيخ إلى المفسدات التي تؤثّر على العقل وتضرّ به كالدخان والخمر وغيرهما فقال: "يعتبر الدخان من الخبائث، فهو دون الخمر، أو هو كالخمر لأنّه مفتّر للأعضاء، ويلزم عربدة وغيب عقل لمن اعتاده"[3]. وقال أيضا: «أمّا صدّ الخمر عن الذكر لله والصلاة، فلأنّ العقل يذهب بها"[4].

بها"[4].

حفظ النسل والمال:

لمّا كان النسل يحفظ النوع البشري ويكثر به سواد الأمّة، وتعظيم قوّتها نجد اطفيّش يردّد دوما: «الأولاد نعمة من الله تعالى يجب شكر الله عليها"[5]، ولأهمّية الزواج وفوائده الجمّة والتي أعظمها النسل قال اطفيش:"الصحيح تحريم العزل لأنّ فيه قطع النسل، إلاّ لموجب مثل تلاحق حمل على حمل، فتتضرّر هي والجنين أو أحدهما"[6]، وقال أيضا:" حكمة الجماع النسل والتآلف"[7].

والمتتبّع لأقوال اطفيّش، يجد أنّه يقرن دائمًا بين حفظ المال وحفظ النسل، لأنّ الأموال والبنين كشيء واحد في المحبوبية، والمال يتكدّر بعدم الولد، والولادة تتكدّر بعدم المال[8].

ولأهمّية المال في حياة الإنسان -إذ يُعدّ شريانها- قال اطفيّش في تفسير قوله تعالى:﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَاوَواْ وَّنَصَرُوٓاْ أُوْلَٰٓئِكَ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٖۚ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يُهَاجِرُواْ مَا لَكُم مِّن وَلَٰيَتِهِم مِّن شَيۡءٍ حَتَّىٰ يُهَاجِرُواْ ﴾[الأنفال:72]، قدّم الأموال لحرص أكثر الناس عليها حتّى أنّهم يهلكون أنفسهم في شأنها، كأنّه تهون أنفسهم بالنظر إلى المال.[9]

---

1. هميان الزاد 289/1
2. المرجع السابق 4/ 190
3. الذهب الخالص 252
4. هميان الزاد 392/4
5. تيسير التفسير 27/9
6. المرجع السابق 213/12
7. الذهب الخالص 335
8. تيسير التفسير 406/11
9. المرجع نفسه

وقال في تفسير: "خيرا من جنّتك"[1]، المراد جنتان، واقتصر على ذلك الجنّة لأنّها أعزّ أموال ذلك المفتخر، المفتخر، أو المراد بالجنّة مطلق ما يتمتع به، فيتناول الأموال كلّها، والأولاد، ولم يذكر الأولاد اكتفاء مع إرادتها، أو لكون الافتخار بالمال أكثر...[2]

وفي مواضع أخرى اعتبر الأموال أكثر فتنة من الأولاد[3]، وذكر علّة تقديم الله أحيانا الأموال على الأولاد في الذكر، أنّ الموال أوّل ما يفزع إليه عند الخطوب، ويقوت بها الأولاد[4].

4_**إشارته إلى التحسينيات**، وذلك من خلال تعرّضه إلى الأخلاق العامّة الواجب مراعاتها بين الناس في المجتمع الإسلامي، محدّدا العلاقات الإنسانية وفق الكتاب والسنة، فقد خصّص صفحات من كتابه (الذهب الخالص) للحقوق والمظالم، والأخلاق العامّة، وفي حديثه عن الآداب عالج بعض أحكام الفقه الاجتماعي، كاللباس، والأكل، والشرب، والجماع والعلاقات الزوجية، مبيّنا آدابها وما يستحسن فيها من أمور، بحسب تعاليم الشريعة الإسلامية، كما أولى عناية بالغة لمراعاة الأخلاق والفضائل في الأحكام والمعاملات، ولاسيما منها الوفاء بالعهد، وأداء الأمانة، وترك الخيانة، وحفظ الجار...[5]

5_**اعتناؤه بالمصالح، وتعبيره أحيانًا بقاعدة جلب المصالح ودرء المفاسد:**

لأنّ البحث في مسألة المصالح والمفاسد، هو بحث في لبّ مقاصد الشريعة الإسلامية وجوهرها، نجد أنّ الشيخ اطفيّش استعمل كثيرا لفظ المصلحة، وكذا عبارة جلب المصالح ودرء المفاسد في تفسيره خاصّة.

أمّا أقواله في المصلحة فهي:

_قال اطفيش:"وسهم رسول الله _ صلّى الله عليه وسلّم_ بعد وفاته يصرف على ماكان يصرفه في حياته من مصالح المسلمين"[6].

_قال أيضًا:" فبعلمه تعالى يدير مصالح العامّة والخاصّة بالعدل"[7]

_كما بيّن أنّ في القرآن مصالح فقال:" إنّ الله أنزل القرآن وهو نفع للناس، وذلك أنّ فيه مصالح دينهم ودنياهم وأخراهم"[8]

_وقال في معرض حديثه عن نومه _ صلّى الله عليه وسلّم _وأنّه كان أحيانا لا يوقظ الصحابة: "إنّ قلبه _صلّى الله عليه وسلّم يقظان عالم بخروج الوقت لكن ترك إعلامهم لمصلحة التشريع..."[9]

_ قال: "وأمر الله تعالى ونهيه كلّها مصلحة للعبد"[1]، وهو بذلك يقرّ ويؤكّد مقولة ابن القيم: "أينما كانت كانت المصلحة فثمّ شرع الله"[2].

---

[1]. سورة الكهف 40

[2]. تيسير التفسير 372/5

[3]المرجع السابق 225/11

[4]. المرجع السابق 406/11

[5]الذهب الخالص:291 إلى 313

[6]. المرجع السابق348/3

[7]. المرجع السابق318/4

[8]. المرجع السابق 171/9

[9]. شامل الأصل 110/1

_قال أيضا: "يجوز إحراق نخل الكفّار وشجرهم وقطعها وهدم ديارهم وطمس مياههم وإفساد زرعهم، وإن ظهرت مصلحة في إبقاء ذلك، أبقى"[3]

أمّا استعمالاته لقاعدة جلب المصالح ودرء المفاسد، فهي كثيرة، كلّها تؤكّد النظرة المقاصدية التطبيقية التي اتّصف بها الشيخ وهي:

_ قال تعليقًا على قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً﴾ [الحديد: 27] :"إنّ الرأفة إذا ذكرت مع الرحمة، فإنّها ما فيه دفع الشر وإصلاح الفساد، والرحمة جلب الخير، فتقدّم الرأفة على الرحمة، لأنّها تخلية، وهي قبل التحلية، ودفع المفاسد أشدّ من جلب المصالح"[4].

قال تعليقًا على قوله تعالى: ﴿يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ قَدْ أَنْجَيْنَاكُمْ مِنْ عَدُوِّكُمْ وَوَاعَدْنَاكُمْ جَانِبَ الطُّورِ الْأَيْمَنَ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكُمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَلَا تَطْغَوْا فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِي وَمَنْ يَحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِي فَقَدْ هَوَى﴾[طه: 80_81]: "قدّم الإنجاء من العدو لأنه من دفع المضار، وهو أهمّ من جلب المنافع، والتخلي قبل التحلّي"[5].

_قال تعليقًا على قوله تعالى:﴿إِنَّ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ﴾ [الملك:12]:" قدّم المغفرة على الأجر لقاعدة أن التخلية قبل التحلية، ولأن دفع المضار أهمّ للناس من جلب المنافع"[6].

وقال تعليقًا على قوله تعالى:﴿فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ﴾ [الذاريات: 28]:"أي أنسوه أولا بإزالة الخوف، ثمّ بشروه، لأن التخلية قبل التحلية، ودفع المفسدة والمضرة أهمّ من جلب المنفعة والمصلحة"[7].

6_تلميحاته على أنّ الوسائل خادمة للمقاصد

_قال تعليقًا على قوله تعالى:﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: 78]:"قدّم السمع لأنّه أشرف من البصر، وأخّر القلوب، لأنّ السمع والبصر وسيلتان، والوسائل مقدّمة، أو بعبارة أخرى أنهما خادمان له، والخدم متقدّم بين يدي السادات"[8].

---

1. تيسير التفسير 250/1
2. - إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين،تحقيق محمّد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1411هـ_1991م، 473/4
3. تيسير التفسير 127/11
4. تيسير التفسير 94/11
5. تيسير التفسير 125/6
6. تيسير التفسير 266/11
7. تيسير التفسير 308/10
8. تيسير التفسير 139/5

_ وقال أيضًا تعليقًا على قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾[الأنعام:11]: "أي سيروا وجوبا لقصد النظر، ثمّ انظروا إذا وصلتم ورأيتم، (فثمّ) لتفاوت ما بين الواجبين، والسير وجب لترتب النظر عليه، وللوسائل حكم المقاصد، والنظر أوجب منه لأنّه ذاتي، والسير للنظر وسيلة، وذلك كما وجب إعداد الدلو لمن لا يجد الماء للوضوء مثلا إلا به"[1].

7_تقسيمه للأحكام بحسب تعليلها إل قسمين، تعبدية ومعقولة المعنى:

فضلا عن النظر إلى الأحكام ومقصودها، فإنّ من الأسس التي تقوم عليها مقاصد الشريعة الإسلامية، النظر إلى معاني النصوص، وذلك بتعليلها، ومعرفة أسرارها وحكمها، دون الوقوف عند ظواهرها.

من القضايا التي خاض فيها علماء الكلام، وعلماء الأصول على حدّ سواء، تعليل أفعال الله تعالى وأحكامه، وهي المسألة التي طرقها الشيخ اطفيّش فقال: "ومذهب الأشعرية والمعتزلة، وأكثر الفقهاء أنّ أفعال الله لا تعلّل بالأغراض، لأنّه عزّ وجلّ لا يحتاج إلى شيء، وقادر على فعل ما يشاء، بغير شيء، لكن إن أريد بالأغراض الحكم ومصالح الخلق صحّ تعليلها بالأغراض"[2].

ثمّ يعرّف الشيخ التعليل المقصود فيقول: "ويترتّب على فعله تعالى مصالح، وإن لم تكن غائية، فحقيقة التعليل بيان مايدلّ على المصلحة المترتّبة على الفعل"[3].

ويفصّل الشيخ ذلك المعنى أكثر في موضع آخر، فيقول: "المشهور أنّ أفعال الله لا تعلّل بالأغراض، والحقّ جواز تعليلها بالأغراض مع بقاء الغنى الذاتي وعلى المنع، فمعنى التعليل أنّه خلقهم على وجه يتوصّل به من كلّف منهم إلى عبادته، وتكون غاية لذلك الوجه، وليس المراد أنّه أراد منهم كلّهم العبادة، أعني المكلّفين لأنّه لو أرادها لم تتخلّف، وعبدوه كلّهم، والموجود غير ذلك، وإنّما الذي يمكن تخلّفه أمره ونهيه، بمعنى أنّه أمرهم فلم يأتمروا كلّهم، ونهاهم فلم ينتهوا كلّهم بل بعضهم..."[4].

وبعد ذلك نحا الشيخ منحى علماء المقاصد كالغزالي والشاطبي وابن عاشور وغيرهم في التفريق بين الأمور التعبدية، والأمور الدنيوية من المعاملات وغيرها، ولكن في نفس الوقت يقرّر اطفيّش أنّ هناك استثناءات تجعل الأمور التعبّدية لها جهتان، جهة التعبّد، وجهة المعقولية، وكذا الحال بالنسبة للأحكام المعقولة المعنى، وهذا جريا على طريقة علماء المقاصد في ذلك"، فحتّى الشاطبي نفسه، أثبت من خلال الواقع الفقهي، أنّ الحكم المتعلّق بالأفعال التعبّدية، ليس معزولا عن النظر الاجتهادي السديد، وأنّ كون الفعل من العبادات لا يقيم حاجزًا أو ينشيء سدًّا بين ذلك الفعل التعبّدي، وبين نظر المجتهد وفكره"[5].

وهذه أقوال الشيخ في المسألة:

---

[1]. تيسير التفسير 392/2

[2]. المرجع السابق 162/10

[3]. المرجع السابق 12/3

[4]. لمرجع السابق 10/ 336

[5]. قواعد المقاصد، الكيلاني، 239_240

_عرّف العبادة غير معقولة المعنى، والعبادة معقولة المعنى، فقال: "التطهّر للصلاة طاعة لله ولرسوله _عليه الصلاة والسلام_ وهو عند الجمهور، عبادة غير معقولة المعنى وهي ما لم تظهر مصلحتها ولم تتبيّن فائدتها، وعلى اعتبار أنّه عبادة معقولة، وهي ما ظهرت مصلحتها، وتبيّنت فائدتها وهي النظافة..."[1].

_قال: "التيّمم كالوضوء موالاة، وترتيبا، ونيّة، والصحيح وجوبها (النيّة) على أنّه غير معقول المعنى، ومن قال معقول المعنى بناءً على أنّ الوضوء معقول المعنى، وهو النظافة وهو بدل منه لم يشترط النيّة"[2].

_قال: "الصدقة عبادة معقولة المعنى، قد يقال هذا لازم له لا علّة، ومن حيث تخصيصه بوقت وعدد معلومين تعبّد"[3].

لا تصحّ عبادة غير مطّلع على حكمتها كالصلاة إلاّ بنيّة، فإنّها تعبّد بالنظر إلى التخصيص بأوقات وعدد، وقراءة وسرّ وجهر، ولو عقل معناها بالنظر إلى أنّها تنهى عن الفحشاء والمنكر، لكن قد يقال هذا لازم لها لا علّة، ولو كان قد يعبّر عنه بالعلّة"[4].

8_**توظيفه لأصل اعتبار المآل** عند استرشاده أثناء تنزيل الأحكام ببعض الأصول الشرعية، ويتجلّى ذلك من خلال بعض التطبيقات منها:

_النهي عن إقامة الحدود في المسجد:قال اطفيش: "لا يتخاصمون فيه عند الحاكم، ومنهم من يقول يتخاصمون فيه، ولا يحكم ولا يضرب إلاّ خارجًا منه، فهذا فيما يوجبه النظر لئلاّ يحدث من المضروب ما يضرّ المسجد"[5].

_بيع العينة: قال اطفيش: "أمّا الذين أجازوه من الإباضية فقد ذكروا علّة جواز بيع التذرع، إذا كان ما آل إليه ممّا لا يجوز غير مبني عليه البيع من أوّل الأمر في الظاهر، لئلاّ يحمل الناس على التهمة"[6].

_توكيل الكافر في معاملة ما: عند الإباضية كلّ من جاز له التصرّف في شيء لنفسه، جاز له أن ينوب فيه عن غيره، ماعدا توكيل الكافر في بيع، أو شراء مصحف، أو سلم، أو قبض من المسلمين سدًّا للذريعة، يقول اطفيش: "لئلا يفعل الحرام أو يستعلي على المسلمين"[7].

9_ **التفاته إلى مقاصد العقائد**، وهي تلك الغايات التي تكون في سياق آيات العقائد، وقضايا التوحيد. قال اطفيش: "الحكمة في خلق الجنّة والنار، قبل وقت الجزاء بهما فتح باب من الجنّة للسعيد في قبره وتنعّمه فيها...وباب من النار ليرى مكانه الذي نجاه الله منه، وفتح بابًا من النار للشقيّ يعذّب بها...ولا نقول بوجوب رعاية المصلحة إذ لا واجب على الله"[8].

---

[1]. الذهب الخالص، 103_104

[2]. المرجع السابق، 123

[3]. المرجع السابق، 241

[4]. المرجع السابق، 143

[5]. شرح النيل، 312/7_ 313

[6]. المرجع السابق،73/8

[7] المرجع السابق، 498/9

[8]. الذهب الخالص، 15

10_ **كثرة حديثه عن البدع**، وقد استطاع أن يحارب جلّها ويقضي عليها، منها:

_تقديس بعض الأموات واعتقاد الضرر والنفع فيهم، والبناء على القبور.

_شيوع أنواع من التحيّة في المجتمع بدل تحيّة أهل الجنّة.

الخاتمة:

وبعد هذه العجالة، يمكن استخلاص الآتي:

- إنّ موضوع المقاصد عند الإباضية، لا يزال من أقلّ الموضوعات، بحثا ودراسة من قبل المتخصّصين في الفكر المقاصدي، وعليه فالموضوع لا يزال بحاجة ماسّة إلى دراسات معمّقة وجادّة.

- كان القطب اطفيّش عصاميًا، يعتمد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة، حريصًا على المطالعة للكتب، حتّى كوّن مكتبة فريدة من نوعها في ذلك العصر.

- الاعتراف بجهود علماء الجزائر وفضلهم تجاه علم المقاصد، وعلم أصول الفقه اليوم بحاجة إلى الأخذ بآراء هؤلاء العلماء، والوقوف على مؤلّفاتهم، والعمل بأفكارهم.

ولذلك أقترح أن تدرّس مفردات متخصّصة بالفقه الإباضي في مراحل التعليم المختلفة، وأن يمزج بين الدراسة التأصيلية والتطبيقية.

كما أوصي القائمين على كلّيات الشريعة في جميع الجامعات أن يجعلوا لمؤلّفات القطب نصيبا من مذكرات التخرج، والرسائل والأطروحات المقدّمة، نظرا لما تحويه هذه المؤلّفات من فوائد جمة.

وأخيرا أسأل الله التوفيق والسداد، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله ربّ العالمين.

أثر برنامج تدريبي قائم على التعلّم المتّمازج على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى عيّنة من طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التّدريس بجامعة تبوك

د. محمد عبد الغفور الصمادي، د. محارب علي محمد الصمادي، د. فراس محمد مسلم مطارنة
جامعة_تبوك

الملخص

هدف البحث تقصّي أثر برنامج تدريبي موجّه لطلبة ماجستير المناهج والتدريس بجامعة تبوك على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتطوير مقياس الكفايات اللازمة لتصميم المحتوى الإلكتروني، وبطاقة لتحليل مشاريع الطلبة بهدف قياس معدل الأداء العملي لطلبة الدراسات العليا لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، وتمّ التحقّق من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية المناسبة، تكوّنت عيّنة الدراسة من كافّة طلبة ماجستير المناهج والتدريس في قسم المناهج والتدريس والبالغ عددهم (39) طالباً وطالبة، تمّ توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبيه تعرضت للمعالجة باستخدام البرنامج التدريبي (19) طالباً، أمّا المجموعة الثانية ضابطة وتكونت من (20) طالبة درسن بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في الأداء البعدي على مقياس كفايات تصميم المحتوى الإلكتروني على المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أداء طلبة المجموعة التجريبية على بطاقة تحليل مشاريع الطلبة مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة.

كلمات مفتاحية: التعلم المتمازج، مهارات تصميم المحتوى الالكتروني، تصميم التدريس.

Abstract

Study aims to investigate the impact of prompt training program for master degree students in Curriculum and teaching methods on the development of the electronic content and design skills, and to achieve the goal of the study the researchers developed achievement test to measure the efficiencies of electronic content and design, and the card to analysis the students' projects, and will verify the validity and reliability of these tools. The study sample consist of 39 students, The results showed superiority of the experimental group students in posttest performance on the efficiencies of electronic content is designed to measure the control group, and the results showed a statistically significant differences in the performance of the experimental group students to analyze student card projects compared to the control group students

Key words: Blended Learning, Electronic Content Design. Instruction Design

مقدّمة:

مع ظهور العولمة ومجتمع المعلوماتية الإلكترونية بالشكل المتسارع الذي نلمسه جميعاً، وما صاحب ذلك من ظهور مفاهيم المدارس الإلكترونية والصفوف الافتراضية، أصبحت النظم التعليمية في بلادنا العربية بشكل خاصّ في مواجه الكثير من التحديات الضخمة التي يجب التصدي لها بفكر تربوي جديد واستراتيجيات متطوّرة حتّى يمكن إعداد الأجيال القادمة التي تمتلك مهارات التعامل مع متغيّرات القرن الحالي.

وتعدّ المناهج الإلكترونية والتعليم الإلكتروني من أهمّ المقومات الأساسية التي تركز عليها الدول ومؤسّساتها في بناء مستقبلها في عصر المعلومات والإلكترونيات، ظهرت فكرة المناهج الإلكترونية وانتشرت إلى حد أن بعض الخبراء يتوقعون أن المدرسة الإلكترونية ستكون هي الأسلوب الأمثل والأكثر انتشاراً للتعليم والتدريب في المستقبل القريب(مؤتمر المدرسة الإلكترونية،2002: 245).

ويعرّف التعلّم الإلكتروني بأنّه مصطلح واسع يشمل نطاقا واسعا من المواد التعليمية التي يمكن تقديمها في أقراص مدمجة أو من خلال الشبكة المحلية (LAN) أو الإنترنت. وهو يتضمّن التدريب المبني على الحاسوب، والتدريب المبني على الشبكة (web)،نظم دعم الأداء إلكتروني، التعلّم عن بعد، التعلّم الشبكي المباشر (online learning)، الدروس الخصوصية الإلكترونية (Kurtus,2004). وتعرّف الوسائط المتعدّدة بأنّها عبارة عن برامج تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والصورة والحركة والنصّ والرسم والفيديو بجودة عالية تعمل جميعها تحت تحكم الحاسوب في وقت واحد(Vrasidas, 2002).

ويعدّ التعلّم الإلكتروني من أهمّ أساليب التعلّم الحديثة، فهو يتيح عمل مقابلات ومناقشات حيّة على الشبكة، ويوفر معلومات حديثة وتنسجم مع احتياجات المتعلّمين، ويوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية (Al-Karam & Al-Ail, 2001). ومن فوائد التعلّم الإلكتروني أيضًا القدرة على تلبية احتياجات المتعلّمين الفردية بحيث يتعلّم الأفراد حسب سرعتهم الذاتية، وتوفير تكلفة التدريب (الإقامة، السفر، الكتب) وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات والوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب وسرعة تحديث المعلومات في الشبكة وتوحيد المحتوى والمعلومات لجميع المستخدمين وتحسين التعاون والتفاعلية بين الطلاّب، ويقلل من شعور الطالب بالإحراج أمام زملائه عند ارتكابه خطأ ما (Codone, 2001). كما يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم؛ فالتعلّم الإلكتروني يزيد من فعالية التعلّم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ويقلل تكلفة التدريب (Guckel & Ziemer, 2002).

وبالرغم من تطوّر أساليب إعداد المعلمين في كلّيات التربية بالجامعات العربية، الا أنّ الاهتمام بتوظيف الوسائط المتعدّدة في التدريس الجامعي ما زال متواضعاً- من وجهة نظر الباحثين- وتعد عملية إعداد وتطوير برامج ومناهج التعلّم الإلكتروني من أهمّ متطلبات تطبيق التعلّم الإلكتروني، حيث تتطلّب هذه العملية جهد كبير وخبراء ومختصين في التصميم والبرمجة.

مشكلة البحث:

إنّ تزويد الطلبة بخبرات علمية وعملية في مجال تصميم المحتوى الإلكتروني(Electronic Content Design)، يتطلب إعداداً جيداً وامتلاك كفايات معرفية وعملية ويهتمّ نموذج تصميم التدريس بالخطوات الاجرائية لعملية تصميم التدريس مثل: المواد التعليمية، تصميم الوسائط التعليمية، وحل المشكلات التعليمية، والحقائب التدريبية، وأنّ استخدام التكنولوجيا في العملية التدريسية لم يعد مظهراً من مظاهر الترف الاكاديمي، بل هو أمرٌ ضروري وحتمي تقتضية معطيات العصر وظروفه(Reiser & Dempesey, 2007).. ومن خلال تدريس الباحثين لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، ومن خلال الزيارات الميدانية للطلبة المعلمين في المدارس لاحظوا أنّ هناك عزوفاً عن توظيف الوسائط المتعدّدة واستراتيجيات التعلّم الإلكتروني في العملية

التدريسية؛ إمّا نتيجة عدم إدراكهم لأهمّيتها أو لعدم اقتناعهم بها، أو لعدم امتلاكهم لمهارات تصميمها وتنفيذها، وبما أن هؤلاء الطلبة هم أحد مدخلات منظومة التعليم كان لابد من معرفة مدى اكتسابهم لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، وتدريبهم على هذه المهارات بطرائق تتناسب مع مضمونها.

ومن أجل ذلك فقد أراد الباحثون التحقّق من ذلك، من خلال التعرّف على أثر تدريس مساق المناهج ودعم التكنولوجيا وفق برنامج تدريبي قائم على التعلّم المتمازج في اكتساب الطلبة لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، وبالتحديد فإنّ هذا البحث سيسعى للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

إلى أيّ مدى يمكن ان يسهم البرنامج التدريبي القائم على التعلّم المتمازج في اكساب الطلبة لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني؟.

حدود البحث:

اقتصر البحث على مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني التي احتوتها بطاقة الملاحظة التي تمّ اعدادهما خصيصاً لهذا الغرض. كما اقتصر البحث على طلبة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة تبوك في الفصل الدراسي الثاني لعام 1435-1436هـ.

مصطلحات البحث :

1. مقرّر التكنولوجيا ودعم المناهج: يتمثّل في هذه البحث بالخطة المعتمدة في جامعة تبوك في مستوى الماجستير لتخصّص المناهج وطرق التدريس، يحتوي على أهداف محدّدة سلفاً وأربع وحدات، ومجموعة أنشطة تعليمية، وأنشطة تقويمية، تهدف إلى تزويد الطلبة بمعلومات وخبرات ببعض تطبيقات الوسائط المتعدّدة، وانتجاها واستخدامها، وبمهارات ونماذج تصميم المنهج الإلكتروني.

2. مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني: حقل من حقول الدراسة والبحث يتعلّق بوصف المبادئ النظرية(Descriptive) والإجراءات العملية (Prescriptive) المتعلّقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية، والمناهج المدرسية، والمشاريع التربوية، والدروس التعليمية ودمجها بمخرجات التكنولوجيا الحديثة (الروايضة وآخرون،2011 : 51). ويعرّفه الباحثون اجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل علها المفحوص على مقياس كفايات تصميم المحتوى الإلكتروني، وبطاقة ملاحظة مشاريع الطلبة اللذان اعدا خصيصاً لهذا الغرض.

أهداف البحث :

- التعرّف أثر برنامج تدريب قائم على التعلّم المتمازج في اكتساب طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

الإفادة من البحث :

- تقديم برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلّم المتمازج يمكن ان يفيد طلبة الدراسات العليا في اكتساب مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

- تقديم بطاقة ملاحظة يمكن أن تفيد في قياس مهارات المعلمين وطلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس في تصميم المحتوى الإلكتروني.

- توجه اهتمام مطوّري وطرق التدريس نحو تطوير أساليب التعلّم باستخدام التعلّم المتمازج ودمج المناهج بالتكنولوجيا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء من البحث الإطار النظري والخلفية العلمية للبحث كأحد الركائز الرئيسة للبحث العلمي. ويرتبط ارتباطاً مباشراً بمحاورها حيث يتضمّن محورين رئيسيين هما: التعلّم المتمازج، وتصميم المحتوى الإلكتروني.

أوّلاً : التعلّم المتمازج: التعلّم المتمازج نمط تدريسي يشمل مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس والاتجاهات التي تركّز على اهتمامين لأيّ مربٍ جيّدٍ وهما: الطلاّب وعملية التعلّم (Blaz,2006: 1). وعرّفت كويزي (koeze, 2007: 8) التعليم المتمايز بأنّه " مجموعة من افضل الممارسات في مجال التدريس ونظريات التعليم، والممارسات التي تدعم التحصيل العلمي للطلاّب، وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الاداء من خلال التعامل مع كلّ مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة ". ويذكر كامبل (Campbell, 2008: 1) "بأنّ هناك عدة تعريفات وصفت التعليم المتمايز بأنّه" سلسلة من الاجراءات لتدريس الطلاّب الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد، فهو المدخل الذي صمّم لكي يلبى بطريقة استراتيجية الاحتياجات لكل طالب، وأنّه أيضًا طريقة تعليم تتمركز حول الطالب وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطالب وأنّه طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تخاطب الاحتياجات لمجموعة واسعة من طلاّب الفصول الدراسية اليوم".

فالتعلّم المتمازج نمط تعليمي يدمج أو يمزج بين التعلّم التقليدي الذي يتمّ فيه التفاعل التربوي بشكل مباشر بين المعلم والمتعلّمين، وبين نمط التعلّم الإلكتروني القائم على استخدام التقنيات الحديثة والوسائط الإلكترونية لخلق بيئة تفاعلية نشطة من خلال برامج وأدوات تقنية، لا يحدّها زمان أو مكان.

مكوّنات التعلّم المتمازج: يرى محمد (2010) أن التعلّم المتمازج يتكون من الصفوف التقليدية، والصفوف الافتراضية (Virtual Classrooms) والبريد الإلكتروني(E.mail) وصفحات الويب (Web) والمحادثات الصوتية (CHAT) والحاسوب والبرامج على (CD ,DVD) والمنتديات العلمية والمؤتمرات المرئية(Video Conference).

بينما ذكر سلامة (2005) أنّ التعلم المتمازج يحوي العديد من العناصر التي من الممكن مزج أي عدد منها لتحقيق التعلّم المتمازج وهذه العناصر هي: فصول تقليدية، فصول افتراضية، توجيه وإرشاد تقليدي (معلم حقيقي)، فيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية، بريد إلكتروني، رسائل إلكترونية مستمرّة ،المحادثات على الشبكة.

أنماط التعلّم المتمازج : ذكر كلا من (الصباغ،2014) أنماط التعلّم المتمازج هي :

- **المزج بين الاتصال المباشر والاتصال غير المباشر**: يُمزج خلاله بين الاتصال غير المباشر والاتصال المباشر ويحتوي التعلّم المتمازج بالاتصال الغير مباشر على ستة عناصر، وهي: الفصول الدراسة، وأماكن تطبيق مهارات التعلّم، والتدريس وجها لوجه، والموادّ التعليمية الورقية، والموادّ التعليمية الإلكترونية، والموادّ التعليمية السمعية، بينما التعلّم المتمازج بالاتصال المباشر فيكون من خلال: المحتوى التعليمي

بالاتصال المباشر، والتدريس الإلكتروني، والتدريب والتوجيه الإلكتروني، والتعلّم التعاوني بالاتصال المباشر، وإدارة المعلومات بالاتصال المباشر، وخدمات الويب التعليمية، والتعلّم بالأجهزة الذكية المحمولة.

- **المزج بين التعلّم الذاتي، والتعلّم التعاوني الفوري**: يشمل التعلّم الذاتي أو التعلّم وفق الخط الذاتي للطالب وعمليات التعلّم الفردي والتعلّم عند الطلب والتي تتمّ بناء على حاجة الطالب ووفق السرعة التي تناسبه، أمّا التعلّم التعاوني فيتضمّن اتصالا أكثر حيوية بين الطلاّب.(رضا، 2012)

- **المزج بين المحتوى المعدّ حسب الحاجة، والمحتوى الجاهز**: حيث أن المحتوى الجاهز هو المحتوى العامّ الذي يغفل البيئة والمتطلبات الخاصّة بالمؤسّسة، ورغم أن كلفة شراء هذا المحتوى تكون في العادة أقل بكثير، وتكون قيمة إنتاجه أعلى من المحتوى الخاصّ الذي يُعدّ ذاتياً، فإنّ المحتوى العامّ ذا السرعة الذاتية يمكن تكييفه وتهيئته من خلال مزج عدد من الخبرات (الصفية أو الشبكية)، وقد فتحت معايير SCORM – وهي النموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي) الباب نحو تحقيق مرونة أكبر في دمج المحتوى الجاهز والمحتوى الخاصّ لتحسين خبرات المستخدم لها بكلفة أقل.(غريب، 2009)

- **المزج بين العمل والتعلّم** : عندما يكون التعلّم متضمّنا في عمليات العمل يصبح العمل مصدرا لمحتوى التعلّم فيزداد حجم محتوى التعلّم لكي يكون متناسبا مع حاجة سوق العمل.

ثانياً: تصميم المحتوى الإلكتروني:

المحتوى الإلكتروني (Electronic Content) يقوم على ممارسة مهارات التعليم إلكترونياً، واكتساب التغييرات السلوكية المناسبة لدرجة تحقيق الأهداف التعليمية، ومساعدة الطلاّب على البحث والحصول على المعلومات الإلكترونية وذلك بأساليب إبداعية وتعاونية تفاعلياً، ويتمّ في بيئات التعلّم الإلكترونية. ويمثّل المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة من بناء مفاهيمي، وأهداف وتسلسل نشاطات، وتفاعلات، وأسلوب عرض على الشبكة العنكبوتية، ودور المتعلّم، وأساليب التعليم، والتقويم جوهر نظام التعلّم الإلكتروني، فهو ليس مجرد وضع مقرّر تقليدي على الشبكة العنكبوتية، وإنّما هو مزيج من المصادر التفاعلية ودعم الأداء ونشاطات تعلّم مبنية جيداً (الصالح،2005: 23).

ويتمثّل دور المصمّم التعليمي الإلكتروني بممارسة كافّة النشاطات التي يقوم بها الشخص المكلّف بتصميم المادّة الدراسية، من مناهج، أو برامج، أو كتب دراسية، أو وحدات دراسية، أو دروس تعليمية، وتحليل الشروط الخارجية والداخلية المتعلّقة بها، بهدف وضع أهدافها، وتحليل محتواها، واختيار الطرائق التعليمية المناسبة لها، واقتراح الأدوات الإدراكية المساعدة على تعلّمها، ورسم وتنفيذ السيناريو التعليمي، واقتراح المواد والأجهزة المناسبة لها، وتصميم الاختبارات التقويمية لمحتواها إلكترونياً (الروايضة وبني دومي والعمري، 2011: 49).

ويتطلّب تصميم المحتوى وجود فريق عمل قد يشترك فيه عدد من المختصّين من مصمّمين للتدريس، معلّمين، وخبراء بالمادّة التعليمية، ومقوّمين، وإداريين، ومبرمجي حاسب آلي لتصميم خطّة واضحة المعالم تشتمل على الأهداف ونظم الدعم والاستراتيجيات التدريسية واختيار تطبيق تكنولوجي أمثل وخطة تطوير،

حيث يمر بناء وتصميم المحتوى الإلكتروني العامّ (ADDIE) بخمس مراحل وهي (الروايضة وآخرون، 2011: 122؛ عبد الحميد، 2005: 68) هي: مرحلة التحليل التي يتمّ فيها تحليل الحاجات ومكونات النظام ومرحلة التصميم التي يتمّ فيها تحديد المشكلات سواء أكانت إدارية تدريبية أم تعليمية ترتبط بالمحتوى الإلكتروني المراد تصميمه، ومن ثمّ تحديد وصياغة الأهداف الفرعية وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة والأساليب التعليمية، ومرحلة التطوير التي تتضمّن وضع الخطط للمصادر المتوافرة، وإعداد الموادّ التعليمية، ومرحلة التطبيق: وتتضمّن تسليم وتوزيع الموادّ والادوات التعليمية، بحيث يكون المنتج النهائي لهذه المرحلة هو المحتوى الإلكتروني بكل تفاصيله وروابطه، ثمّ مرحلة التقويم يتمّ فيها تقييم نهائي للمنتج المصمّم، وبعد التأكد من جودته يتمّ إتاحته على الشبكة الخاصّة بقاعة الدراسة أو شبكة الإنترنت أو على أقراص ضوئية مع كافة المواد المساندة والتي تثري المقرّر، مثل :ملفات الصوت، والفيديو، والارتباطات بالمواقع الغنية بالمعلومات، مثل : المكتبات الرقمية، والجمعيات المتخصّصة. يتّضح ممّا سبق أنّ المحتوى الإلكتروني هو نتاج عمليات التحليل والتصميم والتطوير حيث يصمّم هذا المحتوى من خلال مبادئ (علم التدريس) ويطوّر باستخدام أدوات تأليف المقرّر، وأدوات إنتاج الوسائط، ومخزن وحدات التعلّم، ومن خلال نظم التوصيل والإدارة التي تمّ اختيارها في مرحلة التحليل يتمّ تنفيذ نظام التعليم حيث يتفاعل المتعلّم مع النظام ذاتياً أو تشاركياً وتعاونياً من خلال بوابة التعلّم الإلكترونية التي تدمج على نحو مترابط كلّ المكونات الأخرى، وتوفر للمتعلّم وصولاً سهلاً لهذه المصادر والخدمات، الأمر الذي جعل عملية تصميم محتوى الإلكتروني تحتاج إلى جهداً جماعياً، وقد يشترك فيه عدد من المتخصّصين منهم: مصمّمي التدريس، خبراء المحتوى المدرّس، المبرمجين لتطوير المنتج إلكترونيًا ومتابعته رقميًا (Alistair,2002: 89)

الدراسات السابقة:

عند مراجعة الادب التربوي نجد أنّ هناك عدداً من الدراسات تناولت موضوع التعلّم المتمازج، وتصميم المحتوى التعليمي الالكتروني وسيعرض الباحثون هذه الدراسات تبعاً للتسلسل الزمني من الاقدم إلى الاحدث ومنها:

أجرى عبد المجيد(2008) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الطلاّب المعلمين على تصميم وإنتاج دروس إلكترونية واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. ولتحقيق ذلك استخدم برنامجا تدريبيا مقترحا لتصميم دروس إلكترونية ومقياس اتجاهات الطلاّب نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الطلاّب المعلمين في تصميم وإنتاج دروس إلكترونية في مجال الرياضيات. أظهرت النتائج أنّ استفادة الطلاّب من برنامج Moodle المقترح كانت كبيرة.

كما أجرى خلف الله (2010) دراسة استهدفت التعرّف على فاعلية استخدام التعلّم المتمازج والإلكتروني في تنمية مهارات انتاج النماذج التعليمية. استخدم الباحث اختبارا تحصيليا لقياس الجانب المعرفي لمهارات انتاج النماذج التعليمية، وبطاقة ملاحظة أداء مهارات انتاج النماذج التعليمية. أظهرت فاعلية كلّ من التعلّم الإلكتروني والتعلّم المتمازج في تنمية التحصيل واداء المهارات الخاصّة بإنتاج النماذج التعليمية.

في دراسة(kumar& sudhir,2010) والتي هدفت الى معرفة مستوى مهارات التعليم الالكتروني لدى المعلمين الحاصلين على شهادات جامعية ودرجة تطبيقهم للتعليم الإلكتروني في غرفة الصف. اظهرت النتائج المعلمين لا يمتلكون مهارات كافية في التعليم الإلكتروني. كما اظهرت المعلومين من ذوي التمويل الذاتي (في الدراسة) كان لديهم مهارات اكثر من المعلمين المبعوثين وقدرة أكبر على تصميم وتطبيق التعليم الإلكتروني في غرفة الصف.

أمّا دراسة الذنيبات(2013) فقد استهدفت تقصي معرفة فاعلية التعلّم المبرمج القائم على طريقتي التعلّم المتمازج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مقرّر طرائق التدريس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائياً لصالح افراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات.

دراسة بدوي(2014) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدي طالب الدراسات العليا. أظهرت النتائج وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسّطي درجات أفراد العيّنة في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة والاداء العملي لمهارات تصميم وانتاج الاختبارات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي يرجع أثره الأساسي للمعالجة التجريبية.

كما أجرى الصباغ (2014) دراسة هدفت إلى أثر توظيف استراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات تصميم الخوارزميات لدى طالبات كلّية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة. أظهرت النتائج أن دراسة المساق وفق استراتيجية التعلّم المتمازج أسهمت بشكل عامّ في تنمية مهارات الطالبات في تصميم الخوارزميات مقارنة بطريقة تدريس المساق الاعتيادية.

وأجرى عبد المجيد (2014). دراسة هدفت إلى تعرّف فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلّم عبر الموبايل على إكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات تصميم كائنات تعلّم رقمية. وقد أشارت النتائج إلى أنّ البرنامج المقترح قد أسهم في تحسن مستوى مهارات الانخراط في التعلّم، وتصميم كائنات التعلّم الرقمية في مجال الرياضيات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج المستخدم: يتّضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث التي تناولت التعلّم المتمازج اتفاق غالبية الدراسات السابقة على أنّ من ضمن أهدافها دراسة اثر التعلّم المتمازج في تنمية التحصيل كدراسة (الذنيبات،2013)، ومنها من استهدف تنمية مهارات انتاج النماذج التعليمية كدراسة (خلف الله، 2010)، ومنها من استهدف تنمية مهارات تصميم الخوارزميات لدى الطلاّب المعلمين كدراسة (الصباغ،2014)، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث استخدام التعلّم المتمازج ويختلف عنها في الهدف من استخدامه حيث هدف البحث الخالي اكساب طلبة الدراسات العليا لكفايات ومهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

من حيث المنهج المستخدم: استخدمت بعض الدراسات السابقة مثل:(kumar&sudhir,2010) المنهج الوصفي، بينما اتفقت جميع الدراسات السابقة الاخرى على استخدام المنهج شبه التجريبي، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

من حيث الأدوات: اختلفت الأدوات المستخدمة في دراسات هذا المحور فمنها من اعتمد على بناء اختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات كدراسة (خلف الله،2010). كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي استخدمت بطاقة ملاحظة للحكم على الاداء العملي للأفراد المبحوثين مثل(عبدالمجيد،2008؛ بدوي،2014)

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة : تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية.

أفراد الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من كافة طلبة ماجستير المناهج والتدريس في قسم المناهج والتدريس والمسجلين لمقرّر التكنولوجيا ودعم المنهاج (Edu 615) والبالغ عددهم 39 طالبا وطالبة، تمّ توزيعهم الى مجموعتين: الأولى تجريبية تعرضت للمعالجة باستخدام البرنامج التدريبي من خلال مقرّر المناهج ودعم التكنولوجيا(19) طالباً، أمّا المجموعة الثانية ضابطة وتكونت من (20) طالبة درسن المقرّر بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: تمّ إعداد أداتين للبحث: الأولى عبارة عن استبيان لقياس درجة امتلاك طلاّب الدراسات العليا لكفايات تصميم المحتوى الإلكتروني، والاداة الثانية، عبارة عن بطاقة ملاحظة لقياس معدل الأداء العملي لطلاّب الدراسات العليا(ماجستير) لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني وذلك للحكم على مشاريع الطلبة. وفيما يلي تفصيل لآلية بناء الادوات وضبطها:

بطاقة الملاحظة لقياس معدل الأداء العملي لطلاّب الدراسات العليا)ماجستير) لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني: هدفت بطاقة الملاحظة تحديد مدى اتقان طلاّب الدراسات العليا لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ضمن ما أنتجه الطلاّب من مشاريع بعد دراسة مقرّر التكنولوجيا ودعم المنهاج(Edu 615). حيث تمّ تحديد المهارات الخاصّة بتصميم المحتوى الإلكتروني من خلال الإطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة كدراسة(بدح، 2009م؛ بدوي،2014)؛ حيث اشتملت البطاقة (28) مهارة فرعية توزعت على أربع مهارات رئيسة هي:(مهارات التخطيط لتصميم المحتوى الإلكتروني، مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، مهارات تنفيذ وتطوير المحتوى الإلكتروني، مهارات تقويم المحتوى الإلكتروني المصمّم). وقد روعي عند صياغة هذه المهارات أن تكون المهارات(إجرائية- غير مركبة - ألا تحتوى العبارة على أداوت نفى). وقد روعي أن تكون تعليمات البطاقة واضحة ومحدّدة، كما تمّ ذكر الهدف من البطاقة حتّى يتسنى لأي ملاحظ استخدامها بدقة.اشتملت الصورة الأوّلية لبطاقة الملاحظة :بعد تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، والمحاور الرئيسة، والمهارات الفرعية تحت كلّ محور، وصل عدد المهارات إلى (28) مهارة فرعية.

1- **صدق بطاقة الملاحظة**: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تمّ عرضها على لجنة التحكيم متخصّصة في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم بجامعة تبوك، وقد تمّ إدراج التعديلات التي أوصي بها

المحكمون حيث تمّ تعديل صياغة 3 فقرات وتمّ حذف اربع فقرات، وبهذا أصبحت البطاقة بعد تعديلات المحكمين تتكون من 24 فقرة صالحة للاستخدام.

2- **ثبات بطاقة الملاحظة**: حساب ثبات البطاقة من خلال طريقة)اتفاق الملاحظين) باستخدام معادلة كوبر والتي تقدر من خلال ايجاد نسبة الاتفاق بين الباحث وبين أحد الزملاء وتراوحت نسب الاتفاق لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني بين (0.80- 0.82) كما أنّ متوسّط نسبة الاتفاق للبطاقة ككل (0.86).وهذا يعد معامل ثبات عال.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة :بعد الانتهاء من تقدير صدق وثبات بطاقة الملاحظة، أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (24) مهارة فرعية.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينصّ على: ما أثر استخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلّم المتمازج لإكساب طلبة الدراسات العليا لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني؟.

صيغ الفرض الصفري التالي:H0:1: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسّط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني**.ولاختبار صحّة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANOVA) وذلك لمقارنة درجات تطبيق بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول(1)المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة تبعا لدرجات التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني، والجدول(2) يبين لنتائج تطبيق اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم المحتوى:

الجدول(1):المتوسّطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومحاورها الأربع

المجموعة	الإحصائي	تخطيط المحتوى الإلكتروني	تصميم المحتوى الإلكتروني	تنفيذ المحتوى الإلكتروني	تقويم المحتوى الإلكتروني	مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ككل
تجريبية	المتوسّط الحسابي	1.95	3.05	3.89	4.12	13.00
	الانحراف المعياري	1.39	1.31	1.41	.94	3.00
ضابطة	المتوسّط الحسابي	1.05	2.30	2.05	2.20	7.60
	الانحراف المعياري	0.89	1.26	1.28	1.28145	2.19

يبين الجدول(1) المتوسّطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل بعد من ابعاد بطاقة ملاحظة مهارات تخطيط المقرّرات الإلكترونية، وعلى المهارات ككل، والذي يشير إلى أنّ هناك تفاوتاً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروقات دالّة إحصائياً تمّ اجراء اختبار تحليل التباين المصاحب تبعا لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كلّ بعد من ابعاد بطاقة ملاحظة مهارات تخطيط المقرّرات الإلكترونية، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

الجدول(2):المتوسّطات النتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومحاورها الأربع

المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
كفايات التخطيط لبناء المحتوى الإلكتروني	7.784	1	7.784	5.616	.023
كفايات تصميم المحتوى الإلكتروني	6.949	1	6.949	4.366	.044
كفايات ادارة وتنفيذ المحتوى الإلكتروني	30.810	1	30.810	16.620	.000
كفايات تقويم المحتوى الإلكتروني	32.000	1	32.000	27.809	.000
الدرجة الكلية لكفايات تصميم المحتوى الإلكتروني	281.713	1	281.713	42.496	.000

يتّضح من الجدول(2) وجود فرق دالّ إحصائيا بين متوسّطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على المحاور الاربعة لبطاقة الملاحظة، وبالرجوع للجدول(1) يتبين أن هذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية. إذ بلغ متوسّط استجاباتهم على الترتيب هذا البعد(1.95؛ 3.05؛ 3.89؛ 4.12؛ 13.00) وهو أعلى من متوسّط درجات المجموعة الضابطة والبالغ على الترتيب (1.05؛ 2.30؛ 2.05؛ 2.20؛ 7.60).وهذا يعني أن الطلاّب كانت استفادتهم من البرنامج المقترح كبير في اكتساب مهارات التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم للمحتوى الإلكتروني. وعلى هذ الأساس تمّ الاجابة عن سؤال الدراسة حيث تمّ رفض الفرضية الصفرية المرتبطة به وقبول الفرضية البديلة والتي تنصّ على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسّط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني". وتعود هذه الفروق لصالح افراد المجموعة التجريبية:

ويرى الباحثون أنّ النتيجة السابقة يمكن أن ترجع إلى ما يلي:

– طبيعة البرنامج التدريبي القائم على التعلّم المتمازج الذي قدم لهم تجارب عملية مدعمة بأفلام الفيديو عبر الروابط الإلكترونية مما سهل عليهم اتقان المهارات العملية الامر الذي انعكس على مشاريعهم في نهاية تدريس المقرّر الدراسي(التكنولوجيا ودعم المنهاج).

– ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ البرنامج المقترح دفع الطلاّب إلى العمل والتعاون من خلال أدوات التفاعل والتشارك الإلكترونية التي يوفرها البرنامج واستغلالها في أكمل وجه حيث تعدّدت تلك الادوات(بريد إلكتروني، قناة عبر اليوتيوب، الواتس اب، نشر مشاركات عبر الفيس بوك) وجميع هذه الادوات بالإضافة إلى

التدريس بالطريقة التقليدية أتاح للطلاّب فرصة الاتصال والتفاعل والتشارك الإلكتروني. وهذا ما ذهبت إليه عطية (2009: 460) حيث أشار إلى أنّ التعلّم المتمازج الذي يربط او يدمج أساليب التعلّم الإلكترونية بالأساليب التقليدية يعمل على تفعيل إشراك الطلبة ويدمجهم فيه؛ الأمر الذي يتفق مع مبادئ النظرية البنائية التي تحث على تفاعل المتعلّم ودوره النشط لتحقيق التعلّم المطلوب مما يتيح لهم المشاركة والتفاعل لبناء خبرات جديدة وبالتعاون مع عضو هيئة التدريس ومع زملائهم. وقد يكون هذا أدى إلى إتقان الطلبة لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني فانعكس ذلك على جودة المشاريع التي قدمها الطلبة والتي تتعلّق بتصميم وحدة إلكترونية، الامر الذي جعل درجاتهم على بطاقة الملاحظة للأداء العلمي والمقدر من خلال هذه المشاريع اعلى وبدلالة إحصائية من درجات المجموعة الضابطة.

– وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة خلف الله (2010) التي اظهرت فاعلية استخدام التعلّم المتمازج والإلكتروني في تنمية التحصيل وأداء المهارات الخاصّة بإنتاج النماذج التعليمية، كما تتفق مع نتائج دراسة الصباغ(2014) التي اظهرت فاعلية استراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات تصميم الخوارزميات لدى طالبات كلّية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة. وتتفق كذلك جزئياً مع نتائج دراسة عبدالمجيد(2014) التي أظهرت أنّ دمج التعلّم التقليدي بالتعلّم عبر الموبايل أسهم في إكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات تصميم كائنات التعلّم الرقمية

الدلالة العلمية والعملية لنتائج الدراسة: من خلال الجدول(3) يوضح الباحثون الأهمّية العملية او التطبيقية لنتائج الدراسة وذلك عن طريق ايجاد حجم الأثر لمتغيّرات الدراسة المستقلة على المتغيّرات التابعة

الجدول(3):الأهمّية العلمية والتطبيقية لنتائج الدراسة

المتغيّر المستقل	المتغيّر التابع	مربع ايتا	حجم الأثر
برنامج تدريبي قائم على التعلّم المتمازج	مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني	0.54	كبير

يتّضح من جدول(3) أن حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على التعلّم المتمازج على اكساب طلبة الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة تبوك لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني يساوى 54% وبنسبة كبيرة، والباقي يرجع لعوامل أخرى متنوّعة منها الخلفية الدراسية، والتعرض لدورات في دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، وتخصّص الطالب بالبكالوريوس، والاقران، وعوامل أخرى أمّا نسبة حجم الاثر في اكتساب الكفايات اللازمة لتصميم المحتوى الإلكتروني فكانت 39% وهي نسبة كبيرة وقد تكون أحد الأسباب الرئيسة لذلك تغيير نمط الدراسة للمتعلّمين وتحوله من مجرد متلقي الى مشارك وبان لتعلّمه وهذا ما وفره البرنامج التدريبي القائم على التعلّم المتمازج مما اثر على اكتسابهم لكفايات تصميم المحتوى الإلكتروني.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

– ضرورة الاهتمام بدمج أساليب التعلّم الإلكتروني بالطريقة التقليدية في تدريس طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك خصوصا أن القاعات الدراسية تتوافر فيها الألواح الذكية، ومربوطة بشبكة الانترنت.

– ضرورة الاهتمام بتدريب طلبة الدراسات العليا على مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

– ضرورة مشاركة طلبة الماجستير تخصّص المناهج وطرق التدريس وأساتذة المناهج في تصميم المحتوى للمناهج الدراسية في التعليم العامّ مما يؤثر ايجابا على اكسابهم مهارات تصميم محتوى المناهج الدراسية.

– عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلاّب لتعرف كيفية توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح بعض الدراسات الآتية:

– إجراء دراسة لبحث فاعلية التعلّم المتمازج على اكساب الطلاّب لمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لتشمل عيّنات أكبر؛ لكي يتمّ تعميم النتائج والوصول إلى نواتج تحقق الفائدة في برامج ومقرّرات مختلفة.

– دراسة مقارنة بين استخدام التعلّم المتمازج والفصول الافتراضية على تنمية مهارات طلبة الدراسات العليا بتصميم المحتوى الإلكتروني.

– دراسة عن واقع تصميم المحتوى الإلكتروني في المملكة العربية السعودية والتي تمّ التوسّع في بنائها والتدريس من خلالها في محافظات الجنوب في ظلّ الظروف التي تمر فيها المملكة في هذه الاوقات.

قائمة المراجع

1. الغريب، إسماعيل زاهر (2009). **التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**. عالم الكتب، القاهرة.
2. بدح، أحمد محمد(2009). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلّم الإلكتروني في جامعة البلقاء التطبيقية.**ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدولي الأوّل للتعلّم الإلكتروني والتعليم عن بعد**.وزارة التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
3. بدوي، محمد عبد الهادي(2014). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طالب الدراسات العليا. **المجلة الدولية التربوية المتخصّصة**.3(5):145-176. متوفر على الرابط: http://www.iijoe.org/v3/IIJOE_09_05_03_2014.pdf
4. خلف الله، محمد جابر(2010).فاعلية استخدام كلّ من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية. **مجلة كلّية التربية جامعة بنها**،21(82) جزء ثاني، متوفر على الرابط:-http://kenanaonline.com/users/azhar gaper/posts/235764
5. الذنيبات، بلال (2013). معرفة فاعلية التعلّم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلّم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادّة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(سلسلة العلوم الانسانية)**،27،(1)،ص181-200. متوفر على الرابط: http://scholar.najah.edu/sites/default/files/6_1.pdf
6. رضا، حنان رجاء(2012).استراتيجية مقترحة للتعلّم الخليط قائمة على نموذج بايبي البنائي وفاعليتها في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى طالبات كلّية التربية. **مجلة التربية العلمية**، 15(2):9 – 74
7. الروايضة، صالح محمد وبني دومي، حسن علي، والعمري، عمر حسين(2011). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**. دار زمزم للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
8. سلامة، حسن (2005).**التعلّم الخليط التطوّر الطبيعي للتعلّم الإلكتروني**. ورقة عمل مقدّمة في جامعة جنوب الوادي، كلّية التربية بسوهاج : مصر

9. الصالح، بدر بن عبدالله(2005).التعلّم الإلكتروني والتصميم التعليمي:شراكة من أجل الجودة.ب**حث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)**.القاهرة.5-2005/7/7.ص 1-45.

10.الصباغ، أمجد أحمد(2014).**أثر توظيف استراتيجية التعلّم المدمج في تنمية مهارات تصميم الخوارزميات لدى طالبات كلّية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة، غزة، فلسطين، متوفر على الرابط:http://b7oth.com/?p=1439

11.عبد المجيد، أحمد صادق (2008). برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره في تنمية مهارات تصميم وانتاج دروس الرياضيات الإلكترونية والاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني لدي الطالب المعلمين. **مجلة كلّية التربية**، جامعة المنصورة: العدد (66)، الجزء الثاني، يناير،ص283-333. متوفر على الرابط:
http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=32413

12.عبد المجيد، أحمد صادق (2014). فاعلية تدريبي مقترح قائم على التعلّم عبر الموبايل على اكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلّم ا وتصميم كائنات تعلّم رقمية. **المجلة الدولية المتخصّصة**. 3(1)، الجزء الثاني، كانون الثانيناير،ص1-39.

13.عبد الحميد، عبدالعزيز طلبة (2005).أثر اختلاف كلّ من النمط التعليمي والتخصّص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلّم الإلكتروني لدى الطلاّب المعلمين بكلية التربية. بحث **مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)**.القاهرة

14.محمد، مجدي محمود (2010).رؤية مستقبلية للتعلّم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. **مجلة جامعة المنوفية للتربية البدنية والرياضة**. مج 1(18):92 – 119

15.مؤتمر المدرسة الالكترونية "E-school".(2002). المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،11(21)،245-252.

المراجع الاجنبية:

16. Alistair, I. (2002). **Delivering Digitally: Managing The Transition To The Knowledge Media. London, Rutledge**. Virginia Polytechnic Institute and State.

17. Al- Karam, A. M. & Al- Ali, N. M.(2001). E- learning: the new breed of education. In Billeh, V. & Ezzat, A.. (Eds.), **Education development thrugh utilization of technology: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States**(pp. 49-63).

18. Blaz, D. (2006). **Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers.** Larchmont, NY: Eye on Education. Inc..

19. Campbell , B (2008) **Handbook of differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences lesson Plans and More**. Boston : Pearson Education, Inc.

20. Codone, Susan (2001).An E-Learning Primer. Available on the link:
http://faculty.mercer.edu/codone_s/elearningprimer.PDF

21. Guckel , K. & Ziemer, Z.(2002). **E- learning. Seminar: the training of cross –cultural competence and skills.** University Hlidesheim. Available on the link:
http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS01-02/meth/abstracts/7_1_E-Learning.pdf

22. Koeze , Patricia A (2007). **Differentiated Instruction : The Effect On Student Achievement In An Elementary School**. published thesis EdD. Eastern Michigan University.

23. Kurtus, Ron.(2004). what is E learning ? Retrieved, May 11, 2004 Available on the link:
http://www.school-for-champions.com/elearning/what_is_elearning.htm

24. kumar, J. and sudhir ,v.(2010). e-Learning skills of degree college teachers. **Learning community: an international journal of eductiion & social development**,1(2),245-252.

25. Reiser, R & Dempesy, J. (2007). **Trends and issues in instructional design and technology**.(2nd ed.). **U**pper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
26. Vrasidas,C.(2002). Systematic Approach for Designing hyper media environments for teaching and learning", **Journal of Instructional Media**, 29,(1),13.

أثر برنامج إرشادي على التحصيل في مادّة الرياضيات لدى عيّنة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بالأغواط

أ. جلالي ناصر
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة الأغواط (الجزائر)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار برنامج إرشادي يستند إلى النظرية العقلانية الانفعالية على التحصيل في مادّة الرياضيات، وتعديل الاتجاهات نحو ها، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (14) تلميذا من الجنسين . وبعد المعالجة الإحصائية، توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق بين الاختبار البعدي و القبلي لصالح الاختبار البعدي ممّا يدلّ على تأثير البرنامج الإرشادي في تحصيل تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لمادّة الرياضيات.

- توجد فروق بين القياسين (القبلي –البعدي) في الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات لدى السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم لصالح القياس البعدي.

Abstract :

The study aimed to test the impact of a counslling process based on the rational emotive theory in mathematics achievement and changing attitudes toward. The sample of the study was consisted of 14 pupils(male and female).

After statistical treatment, the results were as follow :

- There are differences between the pre and post test in favour of the post test reveling that the counselling process has influenced achievement in fisrt year secondary school pupils.
- There are differences between the pre and post test in favor of the post test in first year secondary school pupils attitudes toward mathematics.

1. مشكلة الدراسة:

تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيق التنمية الشاملة في مختلف مجالات الحياة، و للتطوّر الحضاري من خلال تجنيد كلّ الإمكانيات وتسخير الوسائل المتاحة لها لخدمة أفرادها، وذلك بالاستثمار في رأسمال البشري عن طريق المدرسة التي أوجدها المجتمع كشكل من أشكال الوعي الإجتماعي ليحقّق أهدافه ويضمن امتداده واستمراريته، غير أنّ هذه الطموحات كثيرا ما تصطدم ببعض العراقيل والعقبات التي تعترض طريقها وتعرقل سيرها الحسن، ولعلّ أهم هذه الصعوبات ضعف التحصيل على المستوى التربوي بصفة عامة، والرياضيات بصفة خاصة، وهو ما يشكّل هاجسا، ليس فقط بالنسبة للقائمين على قطاع التربية، ولكنّه حتّى على مستوى التفكير الجمعي لمختلف شرائح المجتمع، وأطيافه ممّا ينعكس سلبًا على حياة الأفراد والجماعات. والاستثمار في الإنسان يقتضي معرفة الإيجابيات قصد تدعيمها، وإدراك السلبيات، حتّى يتسنى للمسؤولين معالجة جميع الثغرات الخاصة بالتحصيل الدراسي، باعتباره ثمرة المجهود الإنساني، ومحصّلة

نشاطاته المختلفة، سواء كانت فكرية أو عقلية، وهو حسب خير الله (1980)، "بأنّه مستوى محدّد من الأفراد الكفاءات في الانفعال الدراسي". فهو مؤشّر لنجاح الفرد، أو فشله في المهامّ التي يقوم بها، بما أنّه يمارس دورا هامّا في صنع الحياة اليومية للفرد، والأسرة، و المجتمع، وهو ذلك الكمّ من المعارف العلمية، والفكرية التي يكتسبها الفرد داخل المدرسة والنتائج المحصّل عليها نتيجة التدريب. إذ يعرّفه أحمد زكي« أنّه تلك المعرفة المكتسبة والمهارات التي يتم تنميتها وتقويتها في الموضوعات الدراسية، وذلك عن طريق المدرس ويعبر عن التحصيل الدراسي بالدرجات التي يتمّ الحصول عليها في الاختبارات» . **(أحمد زكي بدوي، 1999، ص، 35)**

فمشكلة التحصيل، وضعف النتائج بالنسبة لبعض الموادّ الأساسية، التي تمثّل عاملا مشتركا بين كلّ التخصصات، مثل الرياضيات التي شهدت تدهورا في نتائجها في الامتحانات الرسمية، وحتّى في نتائج التقويم المستمر. حيث أصبحت من أولويات اهتمام المربين لأنّها تقف عائقا دون تحقيق الأهداف المرجوّة من المادّة المدروسة. ومن خلال استقراء نتائج شهادة الباكالوريا في مادّة الرياضيات لإحدى ثانويات الاغواط نجد مثلا نسبة النجاح في ثانوية المقاومة الشعبية بالأغواط لسنة (2012) بلغت (26.66%) أمّا في سنة (2013) فتدنّت إلى (25.60%) حسب إحصائيات المؤسّسة.

ومن خلال نتائج امتحان شهادة التعليم الأساسي ونتائج امتحان الباكالوريا لموسم 2008/2007 نجد أنّ نسبة النجاح في إحدى الإكماليات بولاية الأغواط بلغت(14.85%)في شهادة التعليم المتوسّط في حين أنّ نتائج الباكالوريا بلغت (13.18%) حسب (مركز التوجيه المدرسي) .

هذه الأرقام تعتبر كمؤشّرات عن ضعف التحصيل في مادّة الرياضيات، والذي يفرز مشكلات كثيرة، منها التسرّب المدرسي، والرسوب والتوتّر، والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة، وتوقّع العقاب، وهذا يؤدّي إلى هروب كثير من التلاميذ، ممّا يحرّك لديهم القلق من الامتحان، وتشير الإحصائيات إلى أنّ (20%)من التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان يتسرّبون، ويرجع الكثير من الباحثين ضعف التحصيل في مادّة الرياضيات إلى إهمال الجوانب الوجدانية كالاتجاهات، والميول، والدافعية في تدريس هذه المادّة حيث يعزو سوالمة (1980)انخفاض التحصيل الدراسي لدى عدد كبير من الطلبة، في موضوع معيّن أو مادّة معيّنة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو المادّة وما يصاحب هذه الاتجاهات من كره وخوف من الدرس. كما أشار رؤوف (1987) إلى أنّ الطلبة يعزون فشلهم في تحقيق طموحاتهم في الدخول إلى اختصاص معيّن إلى أنّهم مكرهون على دراسة موضوعات لا تنسجم مع اتجاهاتهم، وميولهم ممّا يؤدي إلى ضعف التحصيل والتغيّب عن الدراسة وعدم الاهتمام بها. (حسام توفيق ناصر، 1999، ص05)

وتؤيّد ذلك المخزومي (1995) حيث تؤكّد على أنّ عددًا من البحوث أيّدت وجود علاقة وثيقة بين اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، حيث توصّل بعضهم إلى تأكيد وجود هذه العلاقة الإيجابية بين التحصيل في الرياضيات واتجاهات التلاميذ، وذلك لأنّ الطالب عندما يتعرّض إلى مواقف إيجابية، خلال فترة التحصيل الدراسي يتكوّن لديه اتجاه إيجابي نحو التحصيل في مادّة من الموادّ والمؤسّسات التعليمية ككلّ ونحو مهنة التعليم على نحو خاص، أمّا إذا تعرّض الطالب إلى مواقف، وتجارب وخبرات مريرة خلال دراسته، فمن المتوقّع أن يتكوّن لديه اتجاه سلبي نحو التعليم والموادّ. والملاحظ أنّ معظم الأساتذة يركّزون

اهتمامهم على تزويد الطلبة بالمعارف الرياضية والعقلية دون الاهتمام بتكوين اتجاهات إيجابية نحو الموادّ المدرّسة، والرياضيات إحداها.

وتؤكّد هذه الدراسات الحاجة الماسّة لمواجهة هذه المشكلة، والتصدّي لها، والحدّ من آثارها بالتفكير في الأساليب المناسبة لعلاجها، أو التقليل من الظاهرة. ويعتبر الإرشاد النفسي من بين الدعائم المعتمد عليها في مساعدة المؤسّسات التربوية للوصول إلى حلول واقعية تقدم نتائج إيجابية ومثمرة.

وتأتي هذه الدراسة لمحاولة تقديم استراتيجية الحلّ في إطار تصوّر برنامج إرشادي يعدّل الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات وتنمية وتغيير الأفكار اللاعقلانية، لتجاوز ضعف التحصيل. وقد استخدم كثير من المختصّين فنيات البرامج الإرشادية لرفع مستوى التحصيل منها دراسة الريحاني(1981) عن أثر الاسترخاء العضلي على التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان والتي توصّل فيها إلى نتائج مهمة **(عايدة عبد الله أبو صايمة**، 1995، ص45**)** ودراسة شياس الذي استخدم فنيات تعديل السلوك وإعادة البناء المعرفي، وتمرينات الاسترخاء وهناك من اعتمد على برامج الإرشاد التربوي، مثل بيجز وفيلتون اللذان اعتمدا على برنامج إرشادي حول الدافعية والاستذكار وجيرفن في دراسته عن تأثير تبادل النصائح بين الأقران، والتي أوضح فيها أنّ هذه الفنّية تعمل على زيادة التحصيل في المواد الدراسية. **(أشرف عبدالقادر، وإسماعيل بدر،**2001، **ص**،18**)**.وهناك من استعمل فنية النمذجة وهناك من جمع بين عدّة فنّيات، هذا ما يبيّن أهمّية البرامج الإرشادية في التخفيف من هذه العوامل المسبّبة للفشل وتدني مستوى التحصيل. ومن خلال ذلك تأتي هذه الدراسة محاولة لمعالجة ظاهرة ضعف التحصيل في الرياضيات، في إطار برنامج إرشادي يهدف إلى تعديل الاتجاهات السلبية نحو مادّة الرياضيات، باعتبار أنّ الاتجاهات السلبية من بين العوامل المسبّبة لضعف التحصيل لدى التلاميذ، واعتمدنا في هذا البرنامج على النظرية العقلانية الانفعالية وانطلقت من التساؤلات التالية:

ما أثر برنامج إرشادي عقلاني انفعالي على التحصيل في مادّة الرياضيات لدى عيّنة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم ؟ والتي تتفرع إلى التساؤلات الآتية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) على التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى عيّنة الدراسة ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) في الاتجاهات نحو الرياضيات لدى عيّنة الدراسة ؟

2- فرضيات الدراسة:

-يؤدّي البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي إلى رفع مستوى التحصيل في مادّة الرياضيات لدى عيّنة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لمادّة الرياضيات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ ألبعدي) على التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى عيّنة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) في الاتجاهات نحو الرياضيات لدى عيّنة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3- أهداف الدراسة : تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

* معرفة تأثير برنامج إرشادي عقلاني وجداني في تحصيل تلاميذ السنة أولى ثانوي علوم لمادّة الرياضيات.

*معرفة تأثير برنامج إرشادي في اتجاهات تلاميذ أولى ثانوي نحو مادّة الرياضيات.

4-أهمّية الدراسة :

- تتجلّى أهمية هذه الدراسة في المتغيّرات التي تعالجها ميدانيا، حيث تسعى إلى التحقّق من أثر برنامج إرشادي انفعالي عقلاني على التحصيل في مادّة الرياضيات، وأيضًا في تعديل اتجاهات التلاميذ نحو مادّة الرياضيات، وكذا تحسين مستوى التحصيل في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

- تتناول هذه الدراسة موضوعا جديرا بالاهتمام وهو تدنّي مستوى التحصيل في مادّة الرياضيات والذي يعدّ مشكلة تربوية كبيرة حيث يعتبر التحصيل في مادّة الرياضيات و الاتجاه نحوها من المواضيع المهمّة في العملية التعليمة، وتعدّ معضلة تؤرّق الأسر والأنظمة التربوية وتواجه التلاميذ في جميع المراحل التعليمية.

- معرفة دور البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وما يمكن أن يلعبه هذا البرنامج في رفع مستوى التحصيل في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم.

- يفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرّف على البرنامج الإرشادي وأساليب استخدامه في إرشاد التلاميذ و الاستفادة من نتائجه وتطبيقاته. كما يفيد القائمين على المؤسسات التربوية في تقديم حلول ميدانية وواقعية لبعض المشكلات التربوية والنفسية والانفعالية.

5-المفاهيم والتعريفات الإجرائية للدراسة:

1-البرنامج الإرشادي: عرّفه زهران على أنّه "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا و جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النموّ". (**زهران حامد**، 2002 ،ص499)

المفهوم الإجرائي: هو برنامج إرشادي مبني على أسس النظرية العقلانية الانفعالية (**لأليس**) و هدفه تغيير الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات و زيادة التحصيل في الرياضيات للتلاميذ الذين لديهم اتجاهات سلبية وتحصيل ضعيف نحو مادّة الرياضيات، و يتكوّن من إحدى عشرة جلسة (11) .يقوم على إرشاد الجماعة المصغرة.

2-التحصيل الدراسي: تعريف **صلاح الدين علام** : يعرّفه "أنّه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلّموه من خبرات معيّنة في مادّة دراسية مقرّرة، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية. "

(مايسة احمد النيال، مدحت عبد الحميد ابوزيد، 2009،**ص** 14 **)**

المفهوم الإجرائي: هو مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه ويعبر كذلك عن الكم من المعرفة الناتجة عن العملية التعليمية. والمتمثلة في المعلومات التي يستطيع التلميذ توظيفها عند الحاجة و التي اكتسبها خلال تعلمه لمادّة دراسية ما وتقاس بالاختبارات التحصيلية .وفي دراستنا هو الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

3-الرياضيات: الرياضيات هي علم الأعداد و الفراغ أو هي العلم المختصّ بالقياس والكمّيات والمقادير. وهي علم تجريدي من إبداع العقل البشري و يهتمّ بطرائق الحلّ و أنماط التفكير. وهي لغة و وسيلة عالمية مكمّلة للغة الطبيعية.

وهي تتعامل مع الحقائق الكمّية و العلاقات، كما أنّها تتعامل مع المسائل التي تتضمّن الفراغ (الفضاء) والأشكال والصيغ و المعادلات المختلفة.

وتعدّ الرياضيات تعبيرا عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والقدرة التأمّلية والتعليل والرغبة في الوصول لحدّ الكمال من الناحية الجمالية.(**إسماعيل محمد الأمين الصادق**،2001،ص163)

المفهوم الإجرائي: هي العلم المجرد الخاصّ بالأعداد، لاكما تعتبر العلم الخاصّ بالقياس وأيضا هي علم تجريدي من إبداع العقل البشري، كما تعتبر تعبيرا عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية و القدرة التأملية والتعليل والبرهنة. فهي الرياضيات المدرسية، وهي مادّة علمية تدرس في المناهج التربوية الجزائرية.

4-الاتجاهات: ويعرّفه "**الزّبيدي**" بأنّه استعداد أو تهيّؤ عقلي انفعالي، وجداني لمجموعة من المكوّنات المعرفية، والانفعالية، والوجدانية، والسلوكية عند الفرد إزاء مثيرات أو مواقف أو أحداث أو أشخاص توجّه سلوك ذلك الفرد وحدّد موقفه إزاء المواقف أو الأحداث سلباً أو إيجاباً في ضوء خبراته السابقة.(**الزبيدي**، 2004، ص،110، 111)

المفهوم الإجرائي: هو موقف تلاميذ السنة أولى ثانوي علوم اتجاه مادّة الرياضيات وينتج عن هذا الموقف تحصيل متدني في الرياضيات ويقاس بمقياس الاتجاهات المعد لذلك.

5-المجموعة التجريبية: هي مجموعة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية المقاومة بولاية الاغواط والتي طبق عليها البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التحصيل في الرياضيات وتعديل الاتجاه نحوها.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

1 منهج الدراسة:

ممّا لا ريب فيه أنّ طبيعة المشكلة وفرضياتها في أيّ بحث علمي هي التي تحدّد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها . ونظرا لطبيعة الدراسة الحالية فإنّ المنهج الملائم هو المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي / البعدي

2- حدود الدراسة:

2-1-الحددود المكانية: أنجزت الدراسة الميدانية في ثانوية المقاومة الشعبية 1852 بمدينة الاغواط بالجزائر.

2-2- الحدود الزمنية : تمّت إجراءات وتطبيقات الدراسة من 05 أفريل 2015 الى غاية 28 أفريل 2015

2-3- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عيّنة دراسية قوامها (14) تلميذا من بينهم8 ذكورا و6 إناث يتابعون دراستهم بالجذع المشترك علوم بثانوية المقاومة الشعبية1852بالاغواط .

2-4 الحدود الأداتية : تم تطبيق استبيان يقيس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات مكوّن من 30 بندا من إعداد الباحث، كما طبّق اختبار تحصيلي في مادّة الرياضيات من إعداد أساتذة مختصّين في مادّة الرياضيات وهذا حسب خبرتهم. وبرنامجا إرشاديا يستند إلى النظرية العقلانية الانفعالية لتعديل الاتجاه وتنمية التحصيل. كما تمّ الاستعانة بمختصّين في الميدان من ذوي التخصّص ولهم خبرة في الموضوع.

عرض وتحليل النتائج:

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى** :نصّ الفرضية: يؤدّي البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى عيّنة الدراسة. من أجل اختبار اثر البرنامج الارشادي ونجاعته أجرينا الاختبار اللابرمتري للفروق بين عيّنتين مترابطتين والاختبار المناسب في هذه الحالة هو ويلكوكسن (wilcoxon) فكانت النتائج كمايلي:

جدول رقم : 01 يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

الاختبار البعدي –الاختبار البعدي	N	معدلات الصفوف	مج الصفوق	قيمة Z	الدلالة الاحصائية mont carlo	الحكم
الصفوف السالبة	01	0	0	3.183	0.00000	دالة عند 0.001
الصفوف الموجبة	13	7	91			
الصفوف المتعادلة	1	/	/			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّه يوضح الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للعيّنة. فتبين ان الدلالة الاحصائية لـ مونت كارلو اكبر من (0.01)،فان اختبار ويلكوكسون دالّ عند (0.001)، ومنه توجد فروق بين الاختبار البعدي و القبلي لصالح الاختبار البعدي (الصفوف الموجبة هي الأكثر)مما يدل على مدى تأثير البرنامج الإرشادي في تحصيل تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لمادّة الرياضيات . ومنه نقبل فرضية البحث.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:**

نصّ الفرضية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) في التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى عيّنة الدراسة.

جدول رقم (02) يوضح الفروق بين القياسين في الاختبار التحصيلي في مادّة الرياضيات

درجات الأفراد على الاختبار التحصيلي في مادّة الرياضيات	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار

الرياضيات	القبلي	14	9.32	1.56	-6.85	13	0.01	دالة إحصائيا
	البعدي	14	12.53	1.18				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في درجات الاختبار التحصيلي لمادّة الرياضيات (6.85-)،ومنه فان القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنّه توجد فروق بين القياسين (القبلي– البعدي) في التحصيل في مادّة الرياضيات لدى سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لصالح القياس البعدي .ومنه نقبل الفرضية البديلة الثانية.

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لدى عيّنة الدراسة.

جدول رقم (03) يوضح الفروق بين القياسين في مقياس الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات :

درجات الأفراد على مقياس الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات		حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات	**القبلي**	14	55.00	9.92	**9.78-**	13	**0.01**	**دالة إحصائيا**
	البعدي	14	78.59	8.30				

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت في مقياس الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات (9.78-)، أي أنّ القيمة دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01). وبالتالي يمكن القول بأنّه توجد فروق بين القياسين (القبلي –البعدي) في الاتجاهات نحو مادّة الرياضيات لدى سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لصالح القياس البعدي، ومنه نقبل الفرضية البديلة.

1 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

هدفت الفرضية الأولى الى معرفة اثر البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي على التحصيل في مادّة الرياضيات تبيّن أنّ هناك علاقة عكسية بين الأفكار السلبية لدى التلاميذ نحو الرياضيات والتحصيل فيها، حيث اتّفقت الدراسة الحالية مع دراسة فاروق عبد السلام (1982) والتي خلصت إلى أنّ هناك علاقة قوية بين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها، وكذلك وجد أنّ اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات الحديثة أقلّ إيجابية من اتجاهات أقرانهم نحو الرياضيات التقليدية .أمّا من ناحية أثر البرنامج فدراسة الشعراوي(2003): توصّلت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي. ودراسة كامل (2005):هدفت إلى التعرّف على فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة .

وإنّ النتائج المحصّل عليها مردّها إلى الإرشاد كما ذكر محمّد جاسم:" لاشكّ أنّ التحصيل الدراسي القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه التلميذ من إرشادات المعلّم . فالإرشاد يؤدّي إلى حدوث التعلم وأن يشعر المتعلّم بالتشجيع لا بالإحباط. **(محمد جاسم محمد**، 2004، **ص**: 417 **)**

وبالرغم من العراقيل التي تواجه معظم المرشدين من حيث التطبيق والتقبّل من المجتمع خاصّة في بيئتنا وعدم وجود ثقافة نحو الإرشاد النفسي خاصّة وعلم النفس عامّة إلاّ أنّ هذا البرنامج أتى بنتائج مرضية ومردّها في نظر الباحث لتعاون التلاميذ ومثابرتهم في الاستفادة من هذا البرنامج وأيضا لتعاون الطاقم الإداري والبيداغوجي معه.

2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

كان الهدف من الفرضية الثانية معرفة الفروق في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/البعدي) في التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم. وهذا ما يؤكّد أثر البرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى التحصيل، ونسبة التأكّد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.مبرهنة بذلك على دور البرامج الإرشادية في رفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ ومدى تأثيره الايجابي على المشاركين و هذا ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية كدراسة المقدادي (2007) التي اجريت على تلاميذ الصفّ الأوّل المتوسّط بالمدينة المنوّرة، والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلّم التعاوني على التحصيل الرياضي و الاتجاهات نحو الرياضيات، وأظهرت فروقا دالّة إحصائيا في التحصيل عند مستوى (0.05) بين متوسّطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في الاختيار لموضوع مجموعة الإعداد الصحيحة، وبلغ متوسّط درجات المجموعة الضابطة (15) ومتوسّط درجات المجموعة التجريبية (17.8) بالنسبة للاتجاهات .وهذا ما توصّلت إليه أيضا دراسة_الكيلاني والشوا (2008)التي تبنّت تصميم حقيبة تعليمة ودراسة أثرها في التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات (ANCOVA) المصاحب لعلامات طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي (الفوري والمؤجل) وعلى مقياس الاتجاهات. وكذا دراسة الطروانة صبري حسن 2012 الذي اختبر فيها_أثر استخدام طريقة التعلّم التعاوني في التحصيل في مادّة الرياضيات والاتّجاه نحوها لطالبات الصفّ الثامن الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر انوع طريقة للتدريس في التحصيل، ولصالح طريقة التعلم التعاوني.

لم يتوصّل الباحث إلى دراسات مطابقة فعليا للدراسة الحالية من حيث جميع المتغيّرات عند الاطلاع على الأدب السيكولوجي(في حدود علم الباحث)، حيث أثبتت العديد من الدراسات إمكانية زيادة مهارات التعلّم والتحصيل والانجاز عن طريق برامج تدريبية معيّنة حيث قام " روبر" 1999 وآخرون بتقويم أثار برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية على تدعيم مهارات التعلم و الانجاز الأكاديمي لدى عيّنة من التلاميذ، وبعد إجراء القياس القبلي والبعدي تبين تأثير هذا البرنامج على ارتفاع مهارات التعلم فضلا عن زيادة الدافع الأكاديمي لدى التلاميذ، ممّا يؤكّد على أهمية استخدام البرامج التدريبية والإرشادية في تغير الاتجاهات وتحسين مستوى التحصيل وزيادة التوكيدية و الدافعية للتحصيل الدراسية .(ماسية النيال، مدحت عبد الحميد، 2009، ص . ص، 23، 24)

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

استهدفت الفرضية الثالثة معرفة الفروق في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) على الاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. وهذا ماساهم به البرنامج الإرشادي في تغيير اتجاهات التلاميذ نحو مادّة الرياضيات، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. وبالتالي نستنتج أن عيّنة الدراسة استفادت من البرنامج الإرشادي مبرهنة بذلك على دور البرامج الإرشادية في رفع مستوى التفكير الايجابي نحو الرياضيات لدى التلاميذ ومدى تأثيره الايجابي على المشاركين وهذا ما ذهبت إليه دراسات كثير من حيث وجود علاقة عكسية بين الاتجاهات السالبة والتحصيل في الرياضيات واهم هذه الدراسات هي:

دراسة هينجيرمان (1967): التي أجراها على عيّنة تتكوّن من (565) تلميذا من تلاميذ الصفّ الرابع و الخامس والسادس ابتدائي وتوصّل إلى أنّه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحصيل التلاميذ في الحساب التقليدي وتحصيل أقرانهم في الرياضيات المعاصرة، وتوصّل أيضا إلى أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات المعاصرة وأقرانهم نحو الحساب .

كما ذهبت إلى نفس التوجّه دراسة لاد: Ladd(1974) حيث توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في مادّة الرياضيات وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في نفس المادّة لصالح المجموعة التجريبية.

كما توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب المجموعة الضابطة نحو مادّة الرياضيات واتجاهات طلاب المجموعة التجريبية في نحوها لصالح المجموعة التجريبية .

وقد أكّد بلوم في بحوث "بلوم في 1971 وجاكسون في 1968 "وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات ومستوى التحصيل المدرسي، وترتبط اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة بعوامل كثيرة منها الوضع الاقتصادي والاجتماعي فقد لوحظ أن التلاميذ من ذوي المستوى المنخفض تكون اتجاهاتهم نحو المدرسة والمعلمين أقلّ إيجابية .

والجنس أيضا من العوامل المرتبطة باتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والمعلمين وتؤكد النتائج في هذا الصدد أنّ اتجاهات الإناث أكثر إيجابية في العادة من اتجاهات الذكور. **(زين العابدين درويش، 2007، ص،ص، 199،200)**

الاستنتاج العام :

يتبيّن لنا من خلال عرض ومناقشة النتائج العامّة للدراسة أنّها توصّلت إلى نتائج هامّة فيما يتعلّق بأثر برنامج إرشادي على التحصيل في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وبالرجوع إلى ما تمّ تناوله من خلفية نظرية ودراسات سابقة، وانطلاقا من فرضيات الدراسة للبحث توصّلنا إلى ما يلي: يؤدّي البرنامج الإرشادي إلى رفع مستوى التحصيل في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم لمادّة الرياضيات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) على التحصيل الدراسي في مادّة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّط المجموعة التجريبية بين الاختبارين (القبلي/ البعدي) على الاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

_**توصيات الدراسة:** يوصي الباحث بما يلي:

-الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي ودعمها بوسائل الإعلام لما لها من اثر كبير وفعال على سلوك الإفراد والمجتمع.

-تسهيل عمل الباحثين وإرساء قواعد وتقاليد مهنية وبحثية متحضرة على مستوى مؤسساتنا التربوية على غرار ما هو معمول به في المجتمعات المتحضّرة.

-اهتمام المؤسّسات العاملة في حقل الخدمة النفسية و الاجتماعية بتنظيم فعاليات يتمّ من خلالها توعية التلاميذ بالاهتمام بمادّة الرياضيات كمادّة محورية حول كيفية التعامل مع البيئة التعليمية.

-إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والإرشاد بما يتوافق ومهمتي الاستشارة وبناء البرامج.

-إظهار القيم الإسلامية في متطلّبات العلم والموادّ الهامة لخدمة المجتمع كالرياضيات .

المراجع:

-أبو صايمة، عايدة عبد الله. (1995). القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل). الأردن: المركز العربي للخدمات الطلابية.

-أحمد زكي بدوي (1993)،معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط1، مكتبة لبنان .

-إسماعيل محمد الصادق (2001)،طرق تدريس الرياضيات، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة .

-أشرف، أحمد عبد القادر، بدر، إسماعيل إبراهيم محمد، (2001). "فعالية إستراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة". مجلة الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس، العدد 14، السنة التاسعة، ص ص 01-45.

-حسام توفيق ناصر (1999)، العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظ طولكرم، جامعة الحاج، الوطنية .

-زهران، حامد. (2002). الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية . القاهرة: عالم الكتب.

-زين العابدين درويش (2007)، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، ب ط، القاهرة .

-كامل محمد علوان الزبيدي (2004)، علم النفس الاجتماعي، ب ط، مؤسّسة البوارق للنشر والتوزيع عمّان، الأردن.

-مايسة النيال، مدحت عبد الحميد (2009)،علم النفس التربوي، قراءات ودراسات، دار المعرفة الجامعية،ط1،الإسكندرية

-محمد جاسم محمد،(1969)،علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة،ط1، عمان .

دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وعلاقة ذلك بالإستقلالية الذاتية

أ.د. محمد سليم الزبون/ أ. راما زكي صدقي الحجاوي
قسم الإدارة التربوية والأصول- الجامعة الأردنية

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وعلاقة ذلك بالإستقلالية الذاتية.تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية الحكومية للعام الدراسي (2013، 2014) ،إذ تمّ إختيار ثلاث جامعات لتشملهم الدراسة موزعة على ثلاثة أقاليم، هي : إقليم الجنوب (جامعة مؤتة)، وإقليم الوسط (الجامعة الأردنية)، وإقليم الشمال (جامعة اليرموك)، والبالغ عددهم (91019) طالباً وطالبة. وتكونت عيّنة الدراسة من (384) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية.

واستخدمت لجمع البيانات إستبانة تكونت من قسمين، الأوّل للتعرّف إلى دور الجامعات في تنمية الوعي السياسي، والثاني للتعرّف على دور الجامعات في تنمية الإستقلالية الذاتية. واستخدمت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والتحليل العاملي، ومعامل إرتباط بيرسون.وبعد تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

1. جاءت مجالات دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي حسب استجابات الطلبة مرتبة تنازليا كما يأتي: دور الأنشطة الطلاّبية (3.55)، والمقرّرات الدراسية (3.48)، وأعضاء هيئة التدريس (3.46).
2. وجاءت مجالات دور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية حسب استجابات الطلبة مرتبة تنازليا كما يلي: المقرّرات الدراسية (3.37)، وأعضاء هيئة التدريس (3.28)، والأنشطة الطلاّبية (3.27).
3. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الدور للجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي ودرجة الدور لهذه الجامعات في تنمية الإستقلالية الذاتية للطلبة،إذ بلغ معامل الإرتباط (0.197).

ومن بين التوصيات التي قدّمتها الدراسة : تعزيز دور الجامعات الأردنية الرسمية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها، بتضمين مادّة دراسية مناسبة في برنامج الطلبة.

Abstract

This study aimed at proposing educational foundations to activate the role of Jordanian universities in developing the political awareness of their students in light of the Arab Spring, and their relation to self-autonomy. The population of the study consisted of all public Jordanian universities for the academic year 2013/2014. Three universities were chosen, distributed on three regions: Mu'tah University in the south region, Jordanian University in the middle region, and Yarmouk University in the north region. The total number of the students in these universities was (91019) male and female students. The sample of the study consisted of (384), students from both sexes. They were drawn by using proportional stratified random sample method.

A questionnaire was used to collect data. It consisted of two parts: the first was to find out the role of the universities in developing the political awareness, while the second was to find out the role of these universities in developing the self-autonomy of the students. Means, standard deviations, ranks, Pearson Correlation Coefficient, Cronbach-Alpha, and factor analysis were used as statistical tools to manipulate data.

The findings of the study were as the following,

- The domains of the role of Jordanian Universities in developing the political awareness, according to students' responses, were ranked as the following: students' activities role, with a mean of (3.55), courses role, with a mean of (3.48),and faculty staff members' role with a mean of (3.46).
- The domains of the role of Jordanian Universities in developing self-autonomy, according to students' responses, were ranked as the following: courses role with a mean of (3.37), faculty staff members role with a mean of (3.28) and students activities role with a mean of (3.27).
- There was a positive significant relationship at ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of Jordanian universities role in developing the political awareness and the degree of their role in developing self-autonomy. The Person correlation value was (0.197).

Among the recommendations were the following:

- Reinforcing the role of public Jordanian universities in developing the political awareness of students, by including a suitable course in students program.

المقدّمة :

مع نهايات العقد الأوّل من القرن الحادي والعشرين بدأت بعض الحركات الإحتجاجية التي أخذت مساراً سلمياً وحظيت بقبول واسع من الجماهير بدءاً بالأحداث التي وقعت في تونس، وما رافقها من تغيير جوهري في النظام السياسي للبلاد أدى إلى الإطاحة بالحكومة القائمة آنذاك والتي يرأسها زين العابدين بن علي. وقد أطلق الغرب على هذه الأحداث عبارة "الربيع العربي" (Arab Spring)، إنتقلت بعد ذلك إلى بلدان عربية أخرى، وكانت هناك مجموعة من العوامل والأسباب الداخلية والخارجية هي التي ساعدت على قيام مثل هذه الإحتجاجات في تلك البلدان، منها سوء الأحوال المعيشية للمواطنين بسبب الفساد الإداري، والركود الإقتصادي الذي أثر بشكل مباشر وغير مباشر في زيادة نسبة البطالة وتزايد المشكلات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية في البلدان التي حدثت فيها تلك الأحداث.

وهناك أسباب وعوامل داخلية وخارجية أدت إلى قيام ثورات الربيع العربي، منها أسباب داخلية مثل الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، إذ يعيش معظم سكان منطقة الشرق الأوسط في نظام إجتماعي يعتمد على علاقات القرابة ونواتها الأساسية هي القبيلة، والذي يتحرك بدافع العرف والعادات والتقاليد القديمة، فضلاً عن معاناة معظم دول الشرق الأوسط من التخلف الإقتصادي خاصّة الدول العربية، فهي غالباً ما تعتمد على واردات النفط أو السياحة والمعونات الخارجية في حين تغيب التنمية الحقيقية بسبب صعوبات تتمثّل في ارتفاع معدل تزايد السكان في الدول العربية، ونقص الكوادر الوطنية، والتفاوت في مستوى التطوّر الإقتصادي والإجتماعي، وارتفاع نسبة الأمية، فقد وصل عدد سكان العالم العربي عام 2012 نحو (335) مليون نسمة بينهم (100) مليون نسمة من الأميين وتبلغ نسبة الأمية حوالي (30%)، وارتفاع نسبة الأمية يشكل فجوة عميقة تؤثر في تطوّر المجتمع العربي، وتترتب عليها نتائج سياسية وإجتماعية خطيرة (رحمة،2012).

إنّ السياسة التعليمية في الشرق الأوسط، ماعدا إسرائيل، تسير بشكل تقليدي في التلقين وعدم إعطاء الطالب فرصة للتفكير المفتوح، وعدم الإهتمام بالبحث العلمي في الجامعات مما يعني أن أزمة البحث العلمي في العالم العربي تعني التخلف العربي عن ركب الحضارة والنهضة العلمية، ومن بين الأسباب التي أدت إلى ظهور الربيع العربي، تلك الأسباب السياسية إذ تنعدم مظاهر التعدّدية السياسية والتداول السلمي للسلطة وحرية التعبير والإعلام في بعض الدول العربية، وبالتالي تعد هذه أسباباً أدت إلى إندلاع ثورات الربيع العربي (موسى،2012). وأوضح سميلسر وبالتيز (Smelser &Baltes, 2001) أنّ الإصلاح هو تعبير شائع الاستخدام لوصف حالات التقدّم، أو إلغاء التقصير والعجز.كما يعرّف بأنّه تلك التغييرات التي تتخذها النظم السياسية الديمقراطية لتحسين شرعية الحكومة وفاعليتها. ولما كان ترسيخ مفاهيم الوعي السياسي لدى الطلبة يتطلب إصلاح التعليم وتزويد الأفراد بالمعارف والقيم والمهارات التي تؤثر في استعداد الطلبة للمشاركة العامّة وتساعدهم على التكيف مع المتغيّرات ومواجهة التحديات ومنها الربيع العربي، فإنّ تنمية الوعي السياسي يقع عادةً في صلب عملية تعليم الطلبة المهارات اللازمة لإنجاح العملية الديمقراطية، وعليه تسهم مقرّرات التربية المدنية والوطنية بشكل خاصّ، ومقرّرات الدراسات الإجتماعية بفروعها المختلفة (التاريخ، والجغرافيا، واللغات، والدين) بشكل عامّ، في تنمية مفاهيم الوعي السياسي لما تتضمّنه من معلومات وقيم عن النظام السياسي ومؤسّسات الدولة، والحقوق والواجبات الوطنية، والإنتماء والولاء للوطن، وتعزيز الوحدة الوطنية، فضلاً عن تضمّنها مفاهيم المساواة في الحقوق والواجبات، والعدل الاجتماعي، والتعاون والتسامح، وتقبل الإختلاف في الآراء والتعدّدية والمشاركة، كما أنّها تعكس واقع المجتمع وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله (أبوعزام وزعيتر والشيخ، 2012).

ويعرّف الوعي السياسي على أنّه: "معرفة المواطن لحقوقه السياسية وواجباته وما يجري حوله من أحداث ووقائع، وكذلك مقدرة المواطن على التصور الكلي للواقع المحيط به كحقيقة كلّية مترابطة العناصر وليس كوقائع "(مكارم،2003 ص33). ولقد أكّدت أغلب الدراسات في الميدان السياسي على أنّ المسؤولية الأولى في تنمية الوعي السياسي تقع على التربية، نظرا لأنّ استمرار النظام وبقائه مرتبط بدعم المواطنين وتأييدهم، وللتعليم دور أيضًا في تنمية الوعي السياسي، وتشاركه في ذلك مؤسّسات المجتمع المدني، التي يتعلّم الفرد عن طريقها اتساق الاتجاهات الموائمة للسلوك المناسب للمواقف السياسية (أبو زيد، 2003).

ويمثّل الوعي السياسي نظاماً متكاملاً يتألف من شبكة من العلاقات والعوامل التي من شأنها تنظيم علاقة الفرد بالدولة بطريقة تعمل على توليد الإحساس بالأمان وإيجاد حس الإنتماء للوطن في أعماق نفسه، الأمر الذي يعني أن الوعي السياسي لا يعبّر عن حالة جغرافية بيئية اجتماعية وحسب، بل عن حالة نفسية لدى المواطن أيضاً، إذ يعمل على تعزيز الإستقلالية الذاتية في شخصيته من خلال النشاطات المنهجية واللامنهجية التي تعمل على مختلف المؤسّسات ومنها الجامعات على توجهها، كمجلس الطلبة والأندية الطلاّبية، ومشاركة الطلبة بالنشاطات الرياضية والثقافية والإجتماعية والمحاضرات والندوات والمواد الدراسية وغيرها، فالإستقلالية الذاتية تعني الاعتماد على النفس والثقة بها، ليكون الطالب فرداً مستقلاً ذاتياً بفكره وسلوكه في الحاضر والمستقبل، يلتزم بالقوانين والأنظمة والتعليمات، ويعّبر عن رأيه بحرية

ويتقبل آراء الآخرين من خلال الحوار، ويتخذ قراراته بنفسه ويتحمل مسؤولياتها، ويعرف كيف يصل إلى المعرفة ذاتياً ويوظفها في حياته العملية والعلمية (السعيد، 2005).

ويبدأ طالب الجامعة بالاعتماد على نفسه، واتخاذ قراراته سواء على المستوى الشخصي أم على مستوى الجامعة. ويعد مفهوم الذات هو الأساس في فهم الشخصية وتحليلها، إذ أنّ وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل الشخصية وإتساقها ليكون الفرد قادراً على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها والتي تميزه بهوية خاصّة عن الآخرين، إذ يسعى إلى وحدة الشخصية وتماسكها، وهذا ما يميز الفرد عن غيره، وتتجلّى أهمّيته أيضًا في كونه يحدّد السلوك الإنساني، إذ أنه يؤثر في الآخرين ليسلكوا سلوكاً يتماشى مع خصائصه، ويحدّد أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، كما يؤثر في الوقت ذاته في تحديد أسلوب تفاعل الآخرين معه، فهو يؤدي دوراً كبيراً في الصحّة النفسية والتوافق (الظاهر، 2010). وتعدّ الإستقلالية الذاتية من السمات الرئيسة التي تميز شخصية الفرد إذ أنّها تشكل مجموعة من الصفات الإيجابية مثل الشجاعة والجرأة والإقدام والتحمّل، ومن هنا تعد الإستقلالية قيمة إجتماعية عليا يشجع عليها المجتمع ويعمل على تنميتها، كما اهتمّ علماء النفس في هذا المفهوم ولكنهم تناولوه بآراء وتفسيرات متنوّعة حسب وجهات نظرهم تجاه الإستقلالية، إلا أنهم يتفقون إلى حد ما على أهمّية الإستقلالية الذاتية في حياة الإنسان لما لها من أثر كبير ومهمّ في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها.

والتعليم الجامعي الذي يخرج قادة تقع على عاتقهم نقل المجتمع من حالة التأخر والتخلف والجمود إلى حالة الانطلاق والتقدّم في أقصر وقت ممكن، يؤدي إلى دفع المجتمع إلى طريق القوة والازدهار، وبإعتبار الجامعة مؤسّسة اجتماعية وثقافية وتربوية، وبوصفها مركز اشعاع حضاري وعلمي إنساني، فلا يمكن للتعليم الجامعي أن يعيش بعيدا عن المجتمع وثقافته التي يعيش فيها (الزبيدي، 2008).

وإنطلاقاً من طبيعة الجامعات بوصفها مؤسّسات علمية وتربوية وتنموية، فإنّ الأنظار دائماً تتوجه إليها في إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة والعلمية، وغرس قيم المجتمع ومعتقداته في نفوس الطلبة، وتكوين إتجاهات إيجابية نحوها ويتحدّد دورها في تنمية مفاهيم الوعي السياسي لدى طلبتها من خلال إيجاد بيئة تعليمية مناسبة تشجع الطلبة على اكتساب هذه المفاهيم، إذ أن تنمية مفاهيم الوعي السياسي لدى الأفراد تعد نمطاً من أنماط التنشئة الإجتماعية التي تقوم بها مؤسّسات تربوية رسمية وغير رسمية، بإعتبار أن التنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان، من خلالها تتبلور شخصية الفرد ويصبح شخصية قادرة على التفاعل في المحيط الإجتماعي، كما تساعد الجامعات الفرد على الإنتقال من الإتكالية المطلقة والاعتماد على الآخرين والتمركز حول الذات في المراحل الأولى من عمره إلى الإستقلالية الذاتية والإيجابية والاعتماد على النفس في مراحل حياته اللاحقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها : تعد المرحلة الجامعية من أهمّ المراحل التي مر بها المُتعلّم بوصفها مرحلة النضوج العقلي والمعرفي والثقافي والجسمي، فضلاً عن كونها عملية منظّمة تستهدف فكر المتعلّم وسلوكه واتجاهاته النفسية والإجتماعية والسياسية، من خلال مراجعة شاملة لتصحيح الفكر الخاطئ وتنمية وعي المتعلّم بمجتمعه وما يحيط به من مشكلات وتحديات تحول دون تطوّره وتضع أمامه الحلول المختلفة والسبل

الكفيلة لتقدّم المجتمع، وعلى الرغم من أنّ إعداد الطلبة وتأهيلهم من أهمّ وظائف مؤسّسات التعليم العالي إلا أنّها ليست الوظيفة الوحيدة، بل يقع على عاتق الجامعات الدور الأكبر في تشكيل الوعي السياسي وتنميته لدى الشباب الجامعي لإيجاد مواطنين صالحين إيجابيين قادرين على الإبداع والإبتكار وتولي زمام المبادرة والتغيير الإيجابي لقيادة مجتمعاتهم نحو الأفضل، ويظهر دور الجامعة في إكتساب الوعي السياسي لدى طلبتها من خلال إهتمامات الجامعة بالأحداث والظروف السياسية التي يمر بهما المجتمع. ونظراً لأهمّية دور الجامعات في تشكيل الوعي السياسي وتنميته لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الإستقلالية الذاتية لديهم، وهذا ما أكدته نتائج كثير من الدراسات التي تناولت موضوع الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات مثل دراسات : (طربيه، 2003، وأحمد 2005، والدويلة 2007، والغنميين 2014) و(السعيد 2005، والربضي، 2008، والعوامرة 2012).وتتمثّل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما اقع دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وما علاقة ذلك بالإستقلالية الذاتية؟

هدف الدراسة وأسئلتها : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الأردنية في تشكيل الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الإستقلالية الذاتية لديهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأوّل : ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة؟

السؤال الثاني:ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين دور الجامعات في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الإستقلالية الذاتية لديهم؟

أهمّية الدراسة : تنبع أهمّية الدراسة من أهمّية دور الجامعات في تكوين شخصية الفرد وصقلها وتنمية الوعي السياسي لدى الطلبة وبالتالي تجاه المجتمع، بإعتبار أن الطالب في مرحلة الحياة الجامعية تكون لديه قابلية أكثر لإكتساب قيم ومفاهيم واضحة عن البيئة السياسية التي يعيش فيها، ومن خلال ما تقدّمه هذه الدراسة من دراسة واقع دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي والإستقلالية الذاتية للطلبة، فإنّه يؤمل أن تفيد نتائجها الجهات الآتية:

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن للإفادة من واقع دور الجامعات في تنمية الوعي السياسي، والتي تسهم في تنمية مفهوم الوعي السياسي لدى الطلبة في الجامعات الأردنية، عند رسم السياسة التربوية.
- الجامعات الأردنية من خلال معرفة واقع دورها لتنمية الوعي السياسي لدى الطلبة وتنمية الإستقلالية الذاتية لديهم لتوظيفها في الحياة اليومية الجامعية.
- جاءت هذه الدراسة لمواكبة التطوّر الذي يطرأ على النظام التعليمي في الأردن، استجابة لعمليات الإصلاح السياسي التي بدأت تحظى بإهتمام كبير في ظلّ ثورات الربيع العربي.

- تُعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة – حسب علم الباحثان - التي تبحث في دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وعلاقة ذلك بالإستقلالية الذاتية وبالتالي تشكل إثراء لأدبيات البحث التربوي وإثراء للمكتبة العربية بشكل عامّ، والمكتبة الأردنية بشكل خاصّ.

مصطلحات الدراسة : لأغراض الدراسة تعرّف المصطلحات الواردة فيها كالآتي :

الوعي السياسي : يعرّف الوعي السياسي بأنّه مجموعة من القيم والإتجاهات والمبادىء السياسية التي تتيح للفرد المشاركة الفاعلة في أوضاع مجتمعه ومشكلاته : يحللها ويحكم عليها ويحدّد موقفه منها ويدفعه إلى التحرك من أجل تطويرها وتغييرها (الغزي، 2009).

ويعرّف الوعي السياسي إجرائيا : بأنّه العلامة التي يحصل عليها الطلبة من أفراد عيّنة الدراسة من خلال إجابتهم عن إستبانة الوعي السياسي المستخدمة في الدراسة الحالية.

الإستقلالية الذاتية: تعرّف الإستقلالية الذاتية بأنّها "ثقة الفرد الكامنة في مقدراته خلال المواقف الجديدة"، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك من غير المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل " (العتيبي، 2009 ص 25).

وتعرّف الإستقلالية الذاتية إجرائياً : بأنّها العلامة التي يحصل عليها الطلبة من أفراد عيّنة الدراسة من خلال إجابتهم عن فقرات إستبانة الإستقلالية الذاتية المعتمدة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدّداتها: - تمثّلت حدود الدراسة بأنّها: إقتصرت على عيّنة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية (الأردنية، واليرموك، ومؤتة) خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2014/2013.

أمّا محدّدات الدراسة فإنّها: - تحدّدت نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة وثباتها، وموضوعية المستجبين وأمانتهم العلمية، ودقة إجاباتهم عن فقرات الآداة.وتعميم نتائج هذه الدراسة لا يتمّ إلا على المجتمع الذي سحبت منه عيّنة الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

الدراسات السابقة: تمّ تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين، يتعلّق الأوّل منها بالوعي السياسي، والثاني بالاستقلالية الذاتية.

1 الدراسات السابقة ذات الصلة بالوعي السياسي :

هدفت دراسة أنجليكو وريشال (Angelique & Reischl,2002) التعرّف إلى دور الجامعات في تمكين الطلبة على المستوى السياسي والإسهام في تشكيل السياسة العامّة للدولة، وآليات إدماج الشباب ومشاركتهم في تنمية المجتمع، وتكونت عيّنة الدراسة من (106) طلاّب وطالبات من إحدى الجامعات الأمريكية، واستخدم المنهج التجريبي إذ تمّ تقسيم عيّنة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمّ تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي احتوى عدة جوانب منها حل النزاعات، والثقافة السياسية والتعامل مع المجتمع المحلي، ثمّ تمّ تعريض المجموعتين لمواقف ذات صلة بالمشكلات الحياتية وقضايا وثيقة بالعمل السياسي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكّد أهمّية الجامعة ومكانها ودورها في تنمية الوعي السياسي وتمكينه لدى الطلبة. كما أجرى بارتون (Barton، 2004) دراسة إستطلاعية هدفت لتقديم خطة عمل لكلية بيريا (Berea) في ولاية كنتاكي الأمريكية لزيادة فاعلية

الطلبة في المشاركة في الانتخابات الرئاسية الأمريكية، والمشاركة السياسية والاجتماعية للطلبة في المجتمع. وقد وزعت استبانة على (67) طالباً وطالبة في كلّية بيريا وقد وجد أنّ (86%) من الطلبة مرتبطون سياسيا في العملية الانتخابية، وأنّ (85%) منهم يعتقدون بأن الانخراط السياسي هو الطريقة الفاعلة في حل الأمور الاجتماعية المهمّة، وأنّ (71%) يعتقدون أن المشاركة السياسية لها نتائج ملموسة على المجتمع، وأنّ كلّ 6) طلبة من 10) يتوقعون أن تكون لهم مشاركة سياسية أكبر من ذويهم، وأظهرت النتائج أن العمل التطوعي لخدمة المجتمع يكون أكثر فاعلية وإقبالا عندما تعقد الكلية ورش عمل أو محاضرات تدريبية حول أهمّية العمل التطوعي للمجتمع مقارنة بالعمل التطوعي للحملات السياسية.

وأجرت الدويلة (2007) دراسة هدفت إلى قياس درجة الوعي السياسي لدى المرأة الكويتية العاملة في التعليم العالي، وأثر ذلك في الطلبة، ومدى معرفتهم ووعيهم بمواد الدستور، وأهمّية مقرّر التربية السياسية، وكذلك التعرّف إلى دور المدرسات والمناهج في تنمية الوعي السياسي لديهم من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيّرات جنس الطلبة ومستواهم الدراسي من الناحية الأخرى وتمّ اختيار عيّنة من الطلبة تكونت من (2782) طالبا وطالبة وعيّنة أخرى من أعضاء هيئة التدريس الإناث في جامعة الكويت بلغ عددهن (73) عضوا بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دور المدرسات ومناهج التعليم العالي في تنمية الوعي السياسي لدى الطلبة لا يرتقي للمستوى المطلوب، وتبين أن ثمّة فروقاً ذات دلالة إحصائية لدرجة الوعي السياسي لدى الطلبة تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث والمستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الأولى.

وقام أديلابو وأكينسولو (Adelabo & Akinsolu ،2009) بدراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعات النيجيرية في التثقيف السياسي لطلبتها من خلال المناهج، والإعلام الجامعي، وجماعة الرفاق، والمحاضرات. ومعرفة العوامل الطبيعية والاجتماعية والسياسية التي يمارسها الطلبة داخل الجامعة وتسليط الضوء على العامل الأهمّ المؤثر في الثقافة السياسية التي تقوم بها الجامعة لطلبتها. وتكونت العيّنة من (1000) طالب وطالبة من جامعة (أوبافيمي أولوو)، شملت (536) من الطلبة الجدد و(464) من الطلبة القدامى. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتأثرون بالتعليم السياسي الذي تقدّمه الجامعة وكان التأثير في الطالب القديم أكثر من التأثير في الطالب الجديد، وأنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لتأثير التعليم السياسي الجامعي في الذكور أكثر من الإناث والعامل الأكثر تأثيرا في ثقافة الطلبة السياسية كان على الترتيب المناهج، فاتحاد الطلبة، فالمحاضرات.

وقامت الضاني (2010) بدراسة هدفت إلى تعرّف دور التنظيمات السياسية الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة، وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة جامعات قطاع غزة وتكونت عيّنة الدراسة من (600) طالب وطالبة أجابوا عن بعض التساؤلات التي تضمّنت الكشف عن مستوى الوعي السياسي لديهم نحو المعرفة السياسية العامّة تجاه بعض القضايا والأحداث والشخصيات السياسية، والانتماء للهوية الوطنية، والتنظيمات السياسية ومفاهيم الديمقراطية والتسامح والتعدّدية، والمشاركة السياسية، ودور الأنشطة التنظيمية الممارسة داخل الجامعات في تعزيز الوعي السياسي لأبنائها

الطلبة، واعتمدت الدراسة على منهجين في البحث والتحليل هما :المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، وقد توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمّها :انخفاض مستوى الوعي السياسي العامّ لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. وارتفاع مستوى الوعي السياسي لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث. كما سجل طلبة كلّية الآداب أعلى درجة في مستوى الوعي السياسي مقارنة بباقي الكليات، بينما سجل طلبة كلّية التربية أقل الدرجات في مستوى الوعي السياسي العامّ. وانخفاض مستوى الانتماء الوطني لدى الطلبة في جامعات قطاع غزة، وتراجع قيام التنظيمات السياسية بالجامعة بوظائفها التوعوية في تعزيز الانتماء، وبلورة الهوية الوطنية ونشر الوعي السياسي.

كما قام سوليوم (Solyom ،2011) بدراسة أستخدم فيها منهج المقارنة لعدة دراسات أجريت في رومانيا وهنجاريا خلال الفترة من عام (1995 وحتى 2004) لملاحظة تطوّر مفاهيم الثقافة السياسية من المرحلة الثانوية وحتى نهاية التعليم الجامعي حسب متغيّرات (العمر – السنة الدراسية – المستوى الاقتصادي للعائلة – المستوى التعليمي للعائلة). وقد وجدت بعض الدراسات فروقاً دالّة عموماً، على أنّ المعرفة السياسية للطالب الجامعي أكثر نضجا حول مفاهيم الديموقراطية من طلبة الثانوية، ورأيهم في سياسات الدولة أكثر وعياً، وأنّ هنالك اختلافات كبيرة حول رأي الطلبة في رومانيا عن هنجاريا في سياسات الدولة يعود إلى متغيّرات عديدة منها :الإعلام، والأسرة، وجماعة الرفاق. كما أنّ أبعاد الثقافة السياسية لدى الطلبة – بشكل عامّ – مترابطة بشكل ضعيف وهو ما يشكل الأنماط المختلفة للثقافة السياسية عند الطلبة والتي تتبلور أكثر في المستوى الجامعي.

وأجرى العواملة وشنيكات (2012) دراسة هدفت إلى تقصي درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم الثقافة السياسية وأبعادها (المعرفة السياسية، والمشاركة السياسية، والقيم السياسية)، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مفهوم الثقافة السياسية تبعا لمتغيّرات الجنس، ومكان الإقامة، ونوع الكلية، والعضوية في أحد الأحزاب السياسية الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عيّنة مكونة من (355) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية من الكليات العلمية والإنسانية من مجتمع الدراسة، وتمّ إعداد استبانة تكونت من (55) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي الطلبة كانت مرتفعة في بعد المشاركة السياسية، بينما جاءت بدرجة متوسّطة في كلّ من مفهوم الثقافة السياسية والمعرفة السياسية، وبينت النتائج أن هنالك فروقاً دالّةً إحصائياً في مفهوم الثقافة السياسية تبعا لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، وفي بعد المعرفة السياسية ولصالح الذكور، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لبعدي المشاركة السياسية والقيم السياسية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيّرات الإقامة والعضوية في أحد الأحزاب السياسية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيّر نوع الكلية.

2-الدراسات السابقة ذات الصلة بالاستقلالية الذاتية

هدفت دراسة كاكاي (Kakai,2001)، إلى معرفة تأثير البيئة الإجتماعية في تطوير أسلوب التفكير الناقد وتطوير الإستقلالية الذاتية، وتحديد العلاقة السببية بين أنواع مختلفة من أساليب التفكير الناقد، من

خلال تحليلات كمية ونوعية للبيانات، وتكونت عيّنة الدراسة من(536) طالباً وطالبة من طلبة كلّية هاواي(Hawai)، وتمّ تحديد عدد من العناصر لدراستها ومعرفة تأثيرها في الإستقلالية الذاتية للطلبة في اتخاذ قراراتهم وتطوير النقد البناء لديهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآثار الواضحة للاستقلالية الذاتية في الذكاء العامّ للطلبة، ودرجة التفتح العقلي لديهم ومقدراتهم على التحليل، وأظهرت أيضًا أن قيم الاستقلال والاعتماد على الذات يتمّ تأكيدها في البيت، ومن ثمّ في المجتمع الأوسع بما فيه المدرسة.

أمّا دراسة دونج (Doong, 2002) فقد هدفت إلى تسليط الضوء على وجهات نظرمعلمات التربية المدنية في تايوان بالتربية السياسية والتربية المدنية، والتعرّف إلى ماهية المعرفة السياسية والمهارات والقيم، التي يجب تضمينها في منهاج التربية المدنية للمرحلة الثانوية، وتمّ استخدام منهج البحث النوعي من خلال المقابلات المعمقة ومنهج البحث الكمي وتمّ توزيع الاستبانات على عيّنة مكونة من (223) معلمة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين وجهات نظرمعلمات التربية المدنية من حيث الأهداف والمحتوى، وجاء التركيزعلى تطويرمقدرة الطالب على التفكيرالناقد وتنمية المقدرات على العمل الفاعل في خدمة مجتمعهن.

وقد أجرى فيلد (Field , 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من مكونات تحديد الذات، ومدى توافرها لدى التلاميذ الأسوياء، وذوي صعوبات التعلّم. ومن بين النتائج التي تمّ التوصّل إليها: أن تحديد الذات يمكن أن يساعد التلاميذ، ويلبي إحتياجاتهم، وهو غير مقتصر على التلاميذ من ذوي الحالات الشديدة من صعوبات التعلّم وإنّما هو لحالات صعوبات التعلّم المتوسّطة، والتلاميذ الأسوياء أيضا. وأظهرت النتائج كذلك أنّ الآباء يؤدون دورا مهما في تحديد الذات ،يتمثّل في عملية التعزيز للأبناء.

أجرى دالغاس (Dalgaz , 2006) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير فاعلية برنامج تقدير الذات على أطفال المدارس، وتأثيره في صحّة الطفل، وعلى أدائه المدرسي وعلى الإنتاجية، وقد شمل البرنامج المتغيّرات التي تطرأ على تقدير الذات، وعلاقة ذلك بتطوير المهارات الاجتماعية العامّة لدى الاطفال ودعم الأهل والأصدقاء وقد أجريت الدراسة على عيّنة شملت (98) طالبا من طلبة الصفين الخامس والسادس، وقد استخدم مقياس كوبرسمث (Coppersmith) لتقدير الذات في الإختبارين القبلي والبعدي لأفراد الدراسة. وأشارت المتوسّطات الحسابية إلى أنّ تقدير الذات يتطوّر مع مرور الوقت، كلّما تقدّم الفرد بالعمر خاصّة في المهارات الإجتماعية والمهارات العامّة، كما أنّ تطوّر تقدير الذات في تلك المجالات كان أكبر لدى الإناث، مقارنة بالتطوير لدى الذكور، وأنّ تطوير الذات لدى الأطفال الذين لديهم أصدقاء، كان أفضل مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم أصدقاء، كما أشارت النتائج إلى أنّ للوضع الاقتصادي تأثيراً سلبيا على تقدير الذات لدى الأطفال، في حين لا يوجد تأثير للواجبات المنزلية على تقدير الذات على الأطفال وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية لتطوير تقدير الذات اعتمادا على عرق الآباء (أصلهم)، بل تعزى إلى دعمهم.

وهدفت دراسة الربضي (2008) إلى التعرّف إلى درجة ممارسة النشاطات اللاصفية الموجّهة وعلاقتها بتنمية الإستقلالية الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاصّ في محافظة العاصمة. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التعليم الخاصّ في محافظة العاصمة، بلغ عددهم (7700) طالب وطالبة، وتكونت العيّنة من(432) طالباً

وطالبة، وقد توصّلت الدراسة الى وجود علاقة ايجابية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين الإستقلالية الذاتية وأبعاد الدرجة الكلية للنشاطات اللاصفية الموجّهة لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في درجة العلاقة بين ممارسة النشاطات اللاصفية الموجّهة ودرجة الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغيّرات :الجنس، والتحصيل الأكاديمي، وفرع التخصّص. وأجرى العوامرة (2012) دراسة هدفت التعرّف إلى دور الجامعات الأردنية في تعزيز تربية الإستقلالية الذاتية لدى طلبة كلّيات العلوم التربوية والعلاقة مابين التربية الوطنية والإستقلالية الذاتية لدى طلبة كلّيات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية واقتراح إستراتيجيات تربوية تعزز ذلك، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كلّيات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة) والبالغ عددهم (6929) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2011 /2012) وأختيرت عيّنة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، إذ تكونت من (154) طالباً، و(562) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دراسة الطالب في الجامعة تساعد على تكريس الوعي بالواجبات تجاه الوطن واعتماد الطلبة على أنفسهم في القيام بواجباتهم الجامعية مما يؤدي إلى الإبتعاد عن الفوضى في سلوكهم والإلتزام بالقوانين السائدة في المجتمع، وأنّ هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كلّيات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية تعزى لمتغيّر السنة الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

تناولت الدراسات السابقة عددا من موضوعات الثقافة السياسية ومفاهيم التربية السياسية والاستقلالية الذاتية والوعي السياسي من غير التطرق إلى دور الجامعات في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها وعلاقته في تنمية الاستقلالية الذاتية لديهم، ومن غير وضع أسس تربوية لتنمية هذا الدور، أمّا الدراسة الحالية فتعد من أولى الدراسات - حسب علم الباحثين - التي هدفت إلى اقتراح أسس تربوية لتنمية دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الاستقلالية الذاتية لديهم من خلال المقرّرات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والأنشطة الطلاّبية.

منهج الدراسة: أستخدم في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الإرتباطي بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة، لمثل هذا النوع من الدراسات وأعتمدت الإستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الاردنية الحكومية الثلاث (الاردنية، واليرموك، ومؤته، والبالغ عددهم (91019) طالبا وطالبة، في العام الدراسي (2013-2014).

عيّنة الدراسة: أختيرت عيّنة طبقية عشوائية نسبية من طلبة الجامعات الحكومية الثلاث، بلغ عدد أفرادها (384) طالبا وطالبة، وذلك استناداً إلى جدول تحديد حجم العيّنة من حجم المجتمع لكرجسي ومورجن (Krejcie,& Morgan,1970).

أداة الدراسة: لما كان الهدف من الدراسة الحالية هو الوصول إلى معرفة واقع دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي والاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي، فقد تمّ تطوير أداة للتعرّف إلى دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي والاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من

وجهة نظر الطلبة بالرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات الإنسانية مثل: دراسة مكارم (2003)، ودراسة الدويلة (2007) ودراسة العواملة وشنيكات (2012) فيما يتعلّق بالوعي السياسي، ودراسات:الربضي (2008) والعوامره (2012) فيما يتعلّق بتنمية الإستقلالية الذاتية.وقد تكونت الأداء بصورتها الأولية من قسمين : الأوّل خاصّ بدور الجامعات في تنمية الوعي السياسي لدى الطلبة، بلغ عدد فقراته (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: دور المقرّرات الدراسية(10) فقرات ودور أعضاء هيئة التدريس (10) فقرات ودور الأنشطة الطلاّبية (11) فقرة.أمّا القسم الثاني من الأداة والمتعلّق بدور الجامعات في تنمية الاستقلالية الذاتية، فقد تكون من (34) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات أيضاً: دور المقرّرات الدراسية(11) فقرة ودور أعضاء هيئة التدريس (12) فقرة ودور الأنشطة الطلاّبية (11) فقرة.وقد أُعطي لكل فقرة من فقرات المقياس وزن مدرج وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي وكانت أبدال الإجابة هي: (موافق بشده، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد أُعطي البديل موافق بشدة خمس درجات والبديل موافق أربع درجات، والبديل محايد ثلاث درجات، والبديل غير موافق درجتين، والبديل غير موافق بشدة درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة: بعد عرض الأداة على عشرة محكّمين من المختصّين وذوي الخبرة في المجالات التربوية والإدارية من أعضاء هيئة التدريس في كلّيات العلوم التربوية المختلفة من جامعات أردنية متعدّدة، وذلك للتأكد من مدى وضوح الفقرات والسلامة اللغوية لصياغة الفقرات ومدى انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، فقد أخذ الباحثان بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تتعلّق بصياغة بعض الفقرات لغوياً، وعدّت موافقة المحكمين على كلِّ فقرة من فقرات الاستبانة وبنسبة (80%) فأكثر، مؤشراً على صدق الفقرات، واستقرّت الأداة بصورتها النهائية على ما هي عليه من غير حذف لأي فقرة من فقراتها المكوّنة من (31) فقرة، لدور الجامعات في تنمية الوعي السياسي، و(34) فقرة لدور الجامعات في تنمية الاستقلالية.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدّراسة، استخدم الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار test – retest)، إذ قاما بتطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية مكونة من(40) طالباً وطالبة من خارج عيّنة الدّراسة وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق وتمّ حساب معامل الثّبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما استخدمت طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول(1) يبين معاملات ثبات القسم الأوّل من الإستبانة الخاصّ بتنمية الوعي السياسي على النحو الآتي:

الجدول (1): معاملات ثبات القسم الأوّل من الأداة الخاصّ بتنمية الوعي السياسي لدى الطلبة في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون بيرسون بيرسون	كرونباخ الفا
1	دور المقرّرات الدراسية	0.88	0.0.83
2	دور اعضاء هيئة التدريس	0.84	0..91
3	دور الأنشطة الطلاّبية	0.82	0.82
	الدرجة الكلية	0.84	

يلاحظ من الجدول (1) أنّ قيمة معامل الثبات للقسم الأوّل من الإستبانة المتعلّق بدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر طلبتها، باستخدام معامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بلغت (0.84) للدرجة الكلية. وتراوحت قيم معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفاما بين (0.82) لمجال "دور الأنشطة الطلاّبية" و(0.88) لمجال "دور النشاطات الطلاّبية". وتعدّ هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. أمّا قيمة معامل الثبات للقسم الثاني من الإستبانة ذي العلاقة بدور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، باستخدام معامل إرتباط بيرسون، فقد بلغت (0.83) للدرجة الكلية. وتراوحت قيم معامل الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرويناخ الفا ما بين (0.86) لمجال "دور المقرّرات الدراسية"، و(0.90) لمجال "دور أعضاء هيئة التدريس" والجدول (2) يبين ذلك. وتعدّ هذه القيم مقبولة في مثّل هذا النوع من الدراسات.

الجدول (2): معاملات ثبات فقرات تنمية الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ الفا
1	دور المقرّرات الدراسية	0.78	0.86
2	دور أعضاء هيئة التدريس	0.80	0.90
3	دور الأنشطة الطلاّبية	0.81	0.88
	الدرجة الكلية	0.83	

وللتعرّف إلى دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي والإستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة تمّ اعتماد المعادلة الآتية : القيمة العليا للبديل _ القيمة الدنيا للبديل/ عدد الدرجات أي 5 – 3/1 = 4 / = 1.33 وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من 1 + 1.33 = 2.33 وتكون الدرجة المتوسّطة من 2.34 – 3.67 وتكون الدرجة المرتفعة من 3.68 – 5.00

نتائج الدراسة:يتضمّن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة بشكل عامّ ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (3) ذلك.

الجدول (3):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الدور
3	دور الأنشطة الطلاّبية	3.55	0.66	1	متوسّطة

1	دور المقرّرات الدراسية	3.48	0.91	2	متوسّطة
2	دور أعضاء هيئة التدريس	3.46	0.76	3	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.50	0.61		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (3) أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي(3.50) بانحراف معياري(0.61)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين(3.55- 3.46)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "دور الأنشطة الطلاّبية"، بمتوسّط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.66)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "**دور المقرّرات الدراسية**" بمتوسّط حسابي (3.48) وانحراف معياري(0.91)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال "دور أعضاء هيئة التدريس" بمتوسّط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.76) . أمّا بالنسبة لفقرات كلّ مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. دورالأنشطة الطلاّبية: تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور الأنشطة الطلاّبية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	تلبي الانشطة الطلاّبية الحالية طموحات الطلبة السياسية.	3.67	1.19	1	متوسّطة
1	تحفز الانشطة الطلاّبية على مشاركة الطلبة فيها .	3.63	1.23	2	متوسّطة
10	تخدم الانشطة الطلاّبية حاجات المجتمع وتوثق الصلة بين الطلبة ومجتمعهم .	3.62	1.41	3	متوسّطة
11	تراعي الانشطة الطلاّبية حاجات الطلبة وفروقاتهم الفردية.	3.61	1.35	4	متوسّطة
2	تسهم الانشطة الطلاّبية في الاحتفال بالمناسبات الوطنية والقومية.	3.60	1.24	5	متوسّطة
4	تتضمّن الانشطة الطلاّبية ندوات سياسية بحضور شخصيات من أحزاب مختلفة.	3.58	1.22	6	متوسّطة
8	تساعد الانشطة الطلاّبية في معرفة الاردن بشكل أكثر	3.55	1.36	7	متوسّطة
9	تسهم الانشطة الطلاّبية في أيجاد جو من حرية التعبير وإبداء الرأي	3.53	1.25	8	متوسّطة
5	تعمل الانشطة الطلاّبية في الجامعة على الاهتمام بالصالح العامّ وليس المصلحة الذاتية.	3.47	1.39	9	متوسّطة

7	تنمي الانشطة الطلاّبية العلاقات الوطنية بين الطلبة .	3.46	1.19	10	متوسّطة
6	تشرك الانشطة الطلاّبية الطلبة في حضور مؤتمرات وندوات حول موضوعات سياسية مختلفة .	3.31	1.22	11	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.55	0.66		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (4) أنّ دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال "دور الأنشطة الطلاّبية" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.66). وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.31 -3.67)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنصّ على"**تلبي الانشطة الطلاّبية الحالية طموحات الطلبة السياسية.**"، بمتوسّط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.19)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنصّ على "**تحفز الانشطة الطلاّبية على مشاركة الطلبة فيها**" بمتوسّط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.23)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (7) التي تنصّ على"**تنمي الانشطة الطلاّبية العلاقات الوطنية بين الطلبة** " بمتوسّط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.19)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (6) التي تنصّ على" **تشرك الانشطة الطلاّبية الطلبة في حضور مؤتمرات وندوات حول موضوعات سياسية مختلفة.**" بمتوسّط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.22).

2. دور المقرّرات الدراسية :

تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور المقرّرات الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	تحرص المقرّرات الدراسية على معرفة الاحداث العالمية المعاصرة التي لها تأثير في الوطن.	3.66	0.96	1	متوسّطة
12	تغرس المقرّرات الدراسية روح المواطنة لدى الطلبة.	3.59	1.34	2	متوسّطة
19	تعزز المقرّرات الدراسية الاتجاهات الايجابية نحو المشاركة في الانشطة السياسية.	3.55	1.15	3	متوسّطة
18	تسهم المقرّرات الدراسية في تنمية شخصية الطلبة في الجانب السياسي.	3.50	1.25	4	متوسّطة
21	تقدّم المقرّرات الدراسية صورة حقيقية عن الواقع السياسي الاردني في الماضي والحاضر.	3.50	1.13	4	متوسّطة
16	تشتمل المقرّرات الدراسية على جوانب متعدّدة لممارسة الأنشطة	3.46	1.28	6	متوسّطة

	السياسية				
17	تسهم المقرّرات الدراسية في معرفة الاتجاهات السياسية الحديثة.	3.46	1.13	6	متوسّطة
13	تُعرّف المقرّرات الدراسية الطلبة بحقوقهم وواجباتهم نحو وطنهم.	3.42	1.45	8	متوسّطة
15	تشجع المقرّرات الدراسية المناقشة الحرة بين الطلبة.	3.39	1.36	9	متوسّطة
14	تعمق المقرّرات الدراسية الوعي السياسي لدى الطلبة	3.27	1.52	10	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.48	0.91		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (5) أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال "دور المقرّرات الدراسية" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.48) بانحراف معياري (0.91)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.27 -3.66)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (20) التي تنصّ على" تحرص المقرّرات الدراسية على معرفة الاحداث العالمية المعاصرة التي لها تأثير في الوطن." بمتوسّط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (12) التي تنصّ على "تغرس المقرّرات الدراسية روح المواطنة لدى الطلبة" بمتوسّط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.34)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (15) التي تنصّ على"تشجع المقرّرات الدراسية المناقشة الحرة بين الطلبة" بمتوسّط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.36). وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (14) التي تنصّ على" تعمق المقرّرات الدراسية الوعي السياسي لدى الطلبة." بمتوسّط حسابي (3.27) وانحراف معياري (1.52).

3. دور أعضاء هيئة التدريس: تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضّح ذلك.

الجدول (6):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
24	يتطرق المحاضر لقراءات سياسية خارج المنهاج الدارسي.	3.66	1.27	1	متوسّطة
28	يُعرّف المحاضر الطلبة بحقوقهم وواجباتهم السياسية الجامعية.	3.65	1.20	2	متوسّطة
31	ينمي المحاضر لدى الطلبة قيمة تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية .	3.62	0.89	3	متوسّطة
30	يحثّ المحاضر الطلبة على ضرورة محاربة الاقليمية والعصبية مبيناً خطورتهما على المجتمع.	3.58	0.97	4	متوسّطة
27	يحثّ المحاضر الطلبة على المشاركة في الانتخابات الجامعية.	3.55	0.90	5	متوسّطة
23	يقوم المحاضر بغرس القيم والمفاهيم السياسية لدى الطلبة.	3.46	1.37	6	متوسّطة

26	يحثّ المحاضر الطلبة على الانتماء السياسي.	3.43	1.22	7	متوسّطة
29	يتبع المحاضر طرقاً في المحاضرة تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة.	3.35	0.98	8	متوسّطة
25	يهتمّ المحاضر بالقضايا السياسية التي تجري على الساحة الأردنية الحالية.	3.33	1.01	9	متوسّطة
22	يسمح المحاضر للطلبة بالنقاش وإبداء آرائهم في القضايا السياسية المختلفة.	3.17	1.25	10	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.46	0.76		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (6) أنّ دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال "دور أعضاء هيئة التدريس" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.46) بانحراف معياري (0.76)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.66 -3.17)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (24) التي تنصّ على"يتطرّق المحاضر لقراءات سياسية خارج المنهاج الدارسي"، بمتوسّط حسابي (3.66) وانحراف معياري(1.27). وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (28) التي تنصّ على "يُعرّف المحاضر الطلبة بحقوقهم وواجباتهم السياسية الجامعية" بمتوسّط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.20)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (25) التي تنصّ على"يهتمّ المحاضر بالقضايا السياسية التي تجري على الساحة الأردنية الحالية" بمتوسّط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.01)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (22) التي تنصّ على"يسمح المحاضر للطلبة بالنقاش وإبداء آرائهم في القضايا السياسية المختلفة." بمتوسّط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.25).

السؤال الثاني: ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة بشكل عامّ ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الجدول (7): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة حسب المجالات مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الدور
1	دور المقرّرات الدراسية	3.37	0.98	1	متوسّطة
2	دور أعضاء هيئة التدريس	3.28	0.96	2	متوسّطة
3	دور الأنشطة الطلاّبية	3.27	0.57	3	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.31	0.57		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (7) أنّ دور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.57)، وجاءت مجالات الأداة في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.37 -3.27). وجاء في الرتبة الأولى

مجال"**دور المقرّرات الدراسية**"، بمتوسّط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.98)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال" دور أعضاء هيئة التدريس" بمتوسّط حسابي (3.28) وانحراف معياري (0.96)، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال دور الأنشطة الطلاّبية بمتوسّط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.57). أمّا بالنسبة لفقرات كلّ مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. دور المقرّرات الدراسية: تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور المقرّرات الدراسية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تشجع المقرّرات الدراسية على ممارسة التعبير عن الرأي دون خوف.	3.52	1.34	1	متوسّطة
2	تحثّ المقرّرات الدراسية على تقبل النقد البناء خلال الحوار مع الاخرين.	3.49	1.40	2	متوسّطة
8	تشجع المقرّرات الدراسية الطلبة على تقديم الاسئلة الناقدة بحرية في الجامعة .	3.48	1.29	3	متوسّطة
9	تعرّف المقرّرات الدراسية الطلبة على كافة حقوقهم في المجتمع الاردني .	3.45	1.39	4	متوسّطة
11	تحثّ المقرّرات الدراسية على توظيف أوقات الفراغ بأعمال نافعة	3.44	1.56	5	متوسّطة
3	تشجع المقرّرات الدراسية تحمل المسؤولية بأنواعها المختلفة بشكل جيد في كلّ ما يقوم به الطلبة من أعمال.	3.40	1.51	6	متوسّطة
4	تنمي المقرّرات الدراسية شعور الطلبة بالذنب إذا خالفوا الانظمة وتعليمات الجامعة.	3.33	1.54	7	متوسّطة
10	تشجع المقرّرات الدراسية على المشاركة في الانتخابات المختلفة التي تقام في المجتمع الاردني .	3.33	1.42	7	متوسّطة
7	تنمي المقرّرات الدراسية الاستقلالية التي تساعد الطلبة على تطوير النقد البناء لديهم .	3.32	1.36	9	متوسّطة
5	تشجع المقرّرات الدراسية التواصل مع الآخرين بحرية	3.23	1.49	10	متوسّطة
6	تسهم المقرّرات الدراسية في تطوير الشخصية عن طريق التعلّم والنماء.	3.11	1.46	11	متوسّطة

الدرجة الكلية	3.37	0.98		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (8) أنّ دور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال "دور المقرّرات الدراسية" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.37) وانحراف معياري (0.98)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.11 -3.52)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنصّ على" **تشجع المقرّرات الدراسية على ممارسة التعبير عن الرأي دون خوف**."، بمتوسّط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.34)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنصّ على "تحثّ المقرّرات الدراسية على تقبل النقد البناء خلال الحوار مع الاخرين" بمتوسّط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.40)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (5) التي تنصّ على"تشجع المقرّرات الدراسية التواصل مع الآخرين بحرية " بمتوسّط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.49)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (6) التي تنصّ على"تسهم المقرّرات الدراسية في تطوير الشخصية عن طريق التعلّم والنماء" بمتوسّط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.46).

2. دور أعضاء هيئة التدريس: تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الدور
19	يشجع المحاضر الطلبة على توجيه الأسئلة .	3.55	1.46	1	متوسّطة
23	ينمي المحاضر لدى الطلبة مفهوم الاستقلالية الذاتية.	3.54	1.37	2	متوسّطة
22	يحرص المحاضر على تزويد الطلبة بالانظمة والتعليمات الناظمة لدراستهم.	3.41	1.40	3	متوسّطة
20	يشجع المحاضر الطلبة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم .	3.39	1.45	4	متوسّطة
21	يشجع المحاضر العمل الإبداعي لدى الطلبة .	3.36	1.50	5	متوسّطة
17	يشجع المحاضر الطلبة على القيام بأعمال تطوعية لخدمة البيئة المحلية.	3.32	1.43	6	متوسّطة
14	يشجع المحاضر الطلبة على أتخاذ قراراتهم بأنفسهم دون تأثرهم بالآخرين.	3.23	1.58	7	متوسّطة
15	يشجع المحاضر الطلبة على مسؤولياتهم نحو خدمة المجتمع المحلي .	3.22	1.34	8	متوسّطة
12	يحثّ المحاضر الطلبة على أن يخضعوا لوصاية ضميرهم الخلقي .	3.16	1.60	9	متوسّطة
13	يحثّ المحاضر الطلبة على أن يثقوا بالمقرّرات التي أتخذوها بأنفسهم (مثل : إختيارهم لنوع الدراسة والتخصّص في الجامعة).	3.13	1.48	10	متوسّطة

16	يشجع المحاضر الطلبة على المشاركة في إنتخابات مجلس الطلبة .	3.04	1.32	11	متوسّطة
18	يحثّ المحاضر الطلبة على الابتعاد عن التعصب بكل أشكاله .	3.03	1.16	12	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.23	1.49		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (9) أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال " دور أعضاء هيئة التدريس" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.23) بانحراف معياري (1.49)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.55- 3.03)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (19) التي تنصّ على"يشجع المحاضر الطلبة على توجيه الأسئلة"، بمتوسّط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.46)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (23) التي تنصّ على "**ينمي المحاضر لدى الطلبة مفهوم الاستقلالية الذاتية**" بمتوسّط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.37)، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (16) التي تنصّ على "يشجع المحاضر الطلبة في المشاركة على إنتخابات مجلس الطلبة" بمتوسّط حسابي (3.04) وانحراف معياري (1.32)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (18) التي تنصّ على"يحثّ المحاضر الطلبة على الابتعاد عن التعصب بكل أشكاله" بمتوسّط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.16).

3. **دور الأنشطة الطلاّبية:** تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة، لفقرات هذا المجال، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال دور الأنشطة الطلاّبية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الدور
29	تنمي الانشطة الطلاّبية لدى الطلبة التعامل مع الآخرين بروح الفريق	3.82	1.10	1	مرتفعة
24	تحثّ الأنشطة الطلاّبية على المشاركة في الانتخابات الجامعية كتعبير عن حقّ الفرد في خدمة المجتمع.	3.53	1.24	2	متوسّطة
28	تعقد الانشطة الطلاّبية ورش عمل لتعلّم الطلبة كيفية الاتفاق بطريقة عقلانية .	3.51	1.24	3	متوسّطة
32	تعزز الانشطة الطلاّبية ثقة الطلبة بأنفسهم.	3.39	1.00	4	متوسّطة
31	تشجع الانشطة الطلاّبية الطلبة على الحوار مع إساتذتهم بأحترام .	3.33	1.33	5	متوسّطة
26	تنمي الانشطة الطلاّبية لدى الطلبة ضرورة التعلّم من خلال تجاربهم الخاصّة.	3.20	1.28	6	متوسّطة
25	تشجع الانشطة الطلاّبية على ممارسة الطلبة لحقوقهم الشخصية في الجامعة.	3.14	1.26	7	متوسّطة

27	تغرس الانشطة الطلاّبية لدى الطلبة ضرورة تحمل المسؤولية في علاقاتهم المختلفة .	3.14	1.33	7	متوسّطة
30	تشجع الانشطة الطلاّبية الطلبة على غرس الممارسات الديمقراطية بحرية من خلال نقاشات الطلبة مع زملائهم .	3.02	1.47	9	متوسّطة
33	تساعد الانشطة الطلاّبية الطلبة على الاستقلالية الذاتية في مشاركة زملائهم في مناسباتهم الاجتماعية .	2.94	1.23	10	متوسّطة
34	تشجع الانشطة الطلاّبية على تواصل الطلبة بحرية داخل الجامعة .	2.90	1.07	11	متوسّطة
الدرجة الكلية		3.27	0.57		متوسّطة

يلاحظ من الجدول (10) أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة في مجال "دور الأنشطة الطلاّبية" كان متوسّطا، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.27) بانحراف معياري (0.57)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة المتوسّطة بإستثناء فقرة واحدة جاءت في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابية بين (2.90 -3.82)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (29) التي تنصّ على"تنمي الانشطة الطلاّبية لدى الطلبة التعامل مع الآخرين بروح الفريق"، بمتوسّط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (24) التي تنصّ على "تحثّ الأنشطة الطلاّبية على المشاركة في الانتخابات الجامعية كتعبير عن حقّ الفرد في خدمة المجتمع" بمتوسّط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة متوسّطة، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (33) التي تنصّ على "تساعد الانشطة الطلاّبية الطلبة على الاستقلالية الذاتية في مشاركة زملائهم في مناسباتهم الاجتماعية" بمتوسّط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.23)، وبدرجة متوسّطة، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (34) التي تنصّ على"تشجع الانشطة الطلاّبية على تواصل الطلبة بحرية داخل الجامعة" بمتوسّط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسّطة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الاستقلالية الذاتية لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل الارتباط بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي ودورها في تنمية الاستقلالية الذاتية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (11) يبين هذه النتائج :

الجدول (11): قيم معاملات الارتباط بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي ودورها في تنمية الاستقلالية الذاتية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال		دور المقرّرات الدراسية	دور أعضاء هيئة التدريس	دور الأنشطة الطلاّبية	الكلي لتنمية الاستقلالية الذاتية
دور المقرّرات الدراسية	معامل الارتباط	0.200**	0.044	0.165**	0.191**
	مستوى الدلالة	0.000	0.392	0.001	0.000

دور أعضاء هيئة التدريس	معامل الارتباط	0.118*	0.007	0.154**	0.120*
	مستوى الدلالة	0.021	0.895	0.002	0.019
دور الأنشطة الطلاّبية	معامل الارتباط	0.219**	0.004	0.086	0.147**
	مستوى الدلالة	0.000	0.943	0.092	0.004
الدرجة الكلية لتنمية الوعي السياسي	معامل الارتباط	0.229**	0.022	0.175**	0.197**
	مستوى الدلالة	0.000	0.662	0.001	0.000

دالّ إحصائيا عند درجة (0.01)

دالّ إحصائيا عند درجة (0.05)

يظهر من الجدول (11) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند درجة ($\alpha \leq 0.05$) **بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي ودورها في تنمية الاستقلالية الذاتية** إذ بلغ معامل الارتباط (0.197) وبدلالة إحصائية (0.000)، كما وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لتنمية الوعي السياسي، ومجالي "دور المقرّرات الدراسية" و"دور الأنشطة الطلاّبية" والدرجة الكلية لتنمية الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة. ولم تكن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لتنمية الوعي السياسي ومجال "دور أعضاء هيئة التدريس" لتنمية الإستقلالية الذاتية. كما لم تكن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجال "دور الأنشطة الطلاّبية" لتنمية الوعي السياسي، ومجال "دور الأنشطة الطلاّبية" لتمية الإستقلالية الذاتية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.086) وبمستوى دلالة (0.092).

مناقشة النتائج

1- **مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل : ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة؟** أظهرت النتائج أن المتوسّط الحسابي للدرجة الكلية لدور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة كان متوسّطا، إذ بلغ (3.50) بانحراف معياري (0.61).وجاءت المجالات الثلاثة: "دور الأنشطة الطلاّبية"، و"دور أعضاء هيئة التدريس"،"ودور المقرّرات الدراسية" بالدرجة المتوسّطة أيضا، وتشير هذه الدرجة المتوسّطة لدور الجامعات الأردنية في هذا الميدان إلي أن هذا الدور لم يكن بمستوى الطموح. وقد تعزى هذه النتيجة لبعض الأسباب منها : أن الأنشطة الطلاّبية لم تعمل على تلبية احتياجات الطلبة، أو قد لا تكون كافية في تغطية جوانب متعدّدة من الميدان السياسي، أو قد يكون دور عضو هيئة التدريس في هذا الجانب السياسي ليس وافياً، أو لأنّه لا يرغب الخوض في الموضوعات السياسية، أو لأن التعليمات الجامعية لا تسمح لأعضاء هيئة التدريس بالتطرق إلى أحداث الساعة على المستوى المحلي او العربي أو العالمي، أو التحدث في الموضوعات السياسية، وبخاصّة تلك الموضوعات التي قد تثير الحساسية والخلاف بين الطلبة، بإعتبار أن وقت الحصة الدراسية مخصّص لدراسة المادّة الدراسية، وليس الخروج عليها بموضوعات لا تمت لها بصلة. وقد تأتي هذه النتيجة المتوسّطة بسبب المقرّرات الدراسية ذاتها، والتي قد تكون بعيدة عن الحياة السياسية

للطالب، ولا تتضمّن أيّ موضوعات سياسية، وإن تضمّنت مثل هذه الموضوعات، فإنّها تتطرّق إليها بشكل عابر، ولا تثير لدى الطالب أي اهتمام أو انتباه، ومن ثمّ لا يتكون لديه الوعي المطلوب بالجانب السياسي.وربما جاءت هذه النتيجة بسبب ما يسمى "بالإرتداد الإحصائي " الذي يعزى إلي رغبة المستجيبين في إختيار البديل المحايد (الوسط) بدلا من إختيار الأبدال الأخرى.واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغنميين (2014).

وفيما يأتي مناقشة كلّ مجال من المجالات الثلاثة:

أ. **مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال "دور الأنشطة الطلاّبية":** أظهرت النتائج أن المتوسّط الحسابي لهذا المجال بلغ (3.55) بانحراف معياري (0.66). وتراوحت المتوسّطات الحسابية ما بين (3.67 - 3.31) وبدرجة متوسّطة. وقد إرتأى الباحثان مناقشة أعلى فقرتين وأدنى فقرتين وعلى النحو الآتي :

1- حصلت الفقرة (3) التي تنصّ على " تلبي الأنشطة الطلاّبية الحالية طموحات الطلبة السياسية " على الرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.19). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الأنشطة التي يمارسها الطلبة داخل الجامعة ليست على صلة وثيقة بالجانب السياسي، وربما اقتصرت في معظمها على الجوانب الفنية والرياضية والإجتماعية. أمّا الجانب السياسي، فلم ينل نصيبه من الإهتمام إلا في المناسبات الوطنية والتي يتمّ من خلالها التطرق بشكل طفيف إلى بعض الأمور أو المواقف السياسية، الأمر الذي لا يثير لدى الطلبة الوعي السياسي بالشكل المطلوب، لأن الطموحات السياسية لديهم أوسع من أن تقدّمه الأنشطة الطلاّبية بواقعها الحالي.

2- أمّا الفقرة (1) التي تنصّ على " تحفز الأنشطة الطلاّبية على مشاركة الطلبة فيها " فقد حصلت على الرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.23). ويستدل من هذه النتيجة أن الأنشطة الطلاّبية الجامعية لم تثر إهتمام طلبة الجامعة، ولم تحفزهم على المشاركة في الأنشطة التي تقدّمها، بالشكل المطلوب. وقد يعود ذلك إلى أنّ هذه الأنشطة لا تجذب الطلبة للمشاركة فيها، ولأنّها لم تشتمل على عنصر التنويع والتشويق، أو أنّها لم تتمكن من إثارة دافعية الطلبة على المشاركة، أو إنشغال الطلبة بموضوعات أخرى، أوعدم توفر الوقت الكافي لدى الطلبة للمشاركة في مثل هذه الأنشطة

3- حصلت الفقرة (7) التي تنصّ على "تنمي الأنشطة الطلاّبية العلاقات الوطنية بين الطلبة، على الرتبة قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.19). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الأنشطة الطلاّبية بالشكل الحالي، لا تتوفر فيها الإمكانية اللازمة لتنمية العلاقات الوطنية بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى نوعية البرامج التي تتضمّنها هذه الأنشطة، أو ضعف القائمين عليها، أو تركيز هذه الأنشطة على موضوعات قد تكون بعيدة عن العلاقات الوطنية وتوطيدها بين الطلبة.

4. أمّا الفقرة (6) التي تنصّ على"تشرك الأنشطة الطلاّبية الطلبة في حضور مؤتمرات وندوات حول موضوعات سياسية مختلفة" فقد حصلت على الرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.22). وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة مشاركة الطلبة في المؤتمرات والندوات السياسية، لأسباب يتعلّق منها بالأنشطة الطلاّبية ذاتها، وهل هي تعمل على مشاركة الطلبة في مثل هذه الندوات أو المؤتمرات. وهل يتوفر

لدى المسؤولين عن هذه الأنشطة الدعم المالي لإقامة المؤتمرات السياسية، وهل يتمّ الحصول على الموافقات المطلوبة لإقامة مثل هذه المؤتمرات؟ وهل أن موضوعات المؤتمرات تتفق والفكر السياسي العامّ في البلاد؟ وهناك أسباب أخرى أدت إلي هذه النتيجة تتعلّق بالطلبة أنفسهم، وهل لديهم الرغبة والوقت الكافيين للمشاركة في مثل هذه الندوات والمؤتمرات. وربما هناك أسباب أخرى تكمن في طبيعة الموضوعات السياسية التي تتناولها هذه المؤتمرات أو الندوات، وهل تحظى هذه الموضوعات بإهتمام الطلبة وحضورهم؟ لهذه الأسباب وغيرها جاءت هذه الفقرة بالرتبة الأخيرة

ب. مناقشة النتائج المتعلّقة بمجال "دور المقرّرات الدراسية " :

أشارت النتائج إلى أنّ المتوسّط الحسابي لهذا المجال كان(3.48) بانحراف معياري(0.91). وتراوحت المتوسّطات الحسابية ما بين (3.66) و(3.27)، وبدرجة متوسّطة. وفيما يأتي مناقشة لأعلى فقرتين وأدنى فقرتين وعلى النحو الآتي :

1. حصلت الفقرة (20) التي تنصّ على "تحرص المقرّرات الدراسية على معرفة الأحداث العالمية المعاصرة التي لها تأثير في الوطن" على الرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.96). وقد تعزى هذه االنتيجة إلى أنّ المقرّرات الدراسية تتباين من حيث مضمونها تبعا للمجال التي أعدت أو ألفت أو ترجمت فيه فالمقرّرات الدراسية في مجال العلوم الصرفة لا تتطرق إلى مثل هذه الأحداث والمقرّرات في المجالات الإنسانية قد يتطرق بعضها إلى هذه الأحداث، على المستوى العالمي، ولكن قد لا تكون شاملة لها، مما يشير إلى أنّ المقرّرات الدراسية ليست المصدر الرئيس والمباشر لتنمية الوعي السياسي، وأنّ هناك مصادر أخرى قد تكون أكثر تأثيرا في هذا الموضوع. وربما جاءت هذه النتيجة لأن المقرّرات الدراسية الجامعية تعد وفق مفردات تقرها الجامعة، وفي ضوء ذلك قد تخلو هذه المفردات من الإشارة إلى ما يتعلّق بالأحداث المعاصرة ذات التأثير في الوطن.

2. أما الفقرة (12) التي تنصّ على "تغرس المقرّرات الدراسية روح المواطنة لدى الطلبة" فقد جاءت بالرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.34). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ روح المواطنة يرتبط بعملية التنشئة الإجتماعية التي يشترك فيها أطراف عدة. وقد تكون المقرّرات الدراسية أحد هذه الأطراف، في حالة تأكيدها على الجانب الوطني وغرس روح المواطنة لدى الطلبة الجامعيين، الذين يعدون من أفراد المجتمع الناضجين المقتدرين على الإفادة من الموضوعات التي يدرسونها.فضلا عن ذلك فإنّ إحتواء المقرّرات الدراسية للقضايا والموضوعات الوطنية من شأنها أن تولد لدي الطلبة إحساسا بأهمّية المواطنة وضرورة التعبير عنها بما يعزّز خدمة الوطن والولاء والإنتماء إليه والتضحية من أجله.

3. حصلت الفقرة (15) التي تنصّ على "تشجع المقرّرات الدراسية المناقشة الحرة بين الطلبة" على الرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.36) وبدرجة متوسّطة. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ المقرّرات الدراسية بوضعها الحالي لا تشجع على قيام الطلبة بالمناقشة الحرة فيما بينهم، وقد يكون ذلك راجعا إلى طبيعة الطلبة ورغبتهم في مثل هذا النوع من المناقشة من جهة، أو ربما إلى طبيعة المقرّرات الدراسية من جهة أخرى. وحيث أنّ المناقشة الحرة عملية مفتوحة الجوانب وأنّ المشاركين فيها لا يتقيدون

بضوابط محدّدة، فإنّ الخوض فيها يتطلب معرفة وإلماما وإدراكا للموضوعات التي تتمّ مناقشتها. وقد لا يكون للمقرّرات الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة دور واضح في إثارة إنتباه الطلبة وإهتمامهم إلى مثل هذه المناقشة.

4. أما الفقرة (14) التي تنصّ على "تعمق المقرّرات الدراسية الوعي السياسي لدى الطلبة" فقد حصلت على الرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.27) وانحراف معياري (1.52) وبدرجة متوسّطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ الوعي السياسي لا ينمو من مصدر واحد متمثّل بالمقرّرات الدراسية، بل أنّ هناك مصادر خارج إطار الجامعة لها دور كبير في تنمية الوعي السياسي مثل المؤسّسات الثقافية والإعلامية والسياسية على إختلاف أنواعها. وربما تعكس هذه النتيجة أن ما تتناوله المقرّرات الدراسية من موضوعات ذات طابع سياسي لا تشكل إلا جزءا يسيرا من محتوياتها. فالمواد الدراسية كثيرة ومتنوّعة والمقرّرات لهذه المواد تعد وفقاً لمفرداتها، وبالتالي فالمواد ذات الطبيعة الأكاديمية الصرفة تركز على تخصّصاتها العلمية، ولذلك لا يمكن تضمين أية موضوعات بعيدة عن مجال االتخصّص.

ج. مناقشة النتائج المتعلّقة بدور أعضاء هيئة التدريس :

أظهرت النتائج في الجدول (10) أن المتوسّط الحسابي لهذا المجال بلغ (3.46) بانحراف معياري (0.76). وتراوحت المتوسّطات الحسابية بين (3.66) و(3.17) وبدرجة متوسّطة، وفيما يأتي مناقشة لأعلى فقرتين وأدنى فقرتين من هذا المجال :

1. جاءت الفقرة (24) التي تنصّ على "يتطرق المحاضر لقراءات سياسية خارج المنهاج الدراسي" بالرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.27) وقد تعزى هذه النتيجة إلى قيام عضو هيئة التدريس بالإشارة إلى بعض الموضوعات السياسية التي قد يكون لها علاقة بالأحداث المحلية أو العربية، أو العالمية، أو ربما يعلّق على بعض الأخبار السياسية أو استفسارات الطلبة ذات الطابع السياسي. وقد تعود هذه النتيجة إلى إهتمامات عضو هيئة التدريس نفسه في الميدان السياسي، ورغبته في التعبيرعن إتجاهاته السياسية، ويجد في الغرفة الصفية خير مكان للتعبير عن آرائه وأفكاره السياسية. إن الرغبة والإهتمام والميل والإتجاه لدى المحاضر كلّها قد تكون عوامل دافعة ومحفزة له للتطرق إلى بعض الأفكار أو الأحداث السياسية، وبخاصّة إذا كانت المادّة الدراسية ليست بعيدة عن مثل هذه الموضوعات.

2. أمّا الفقرة (28) التي تنصّ على "يعرّف المحاضر الطلبة بحقوقهم وواجباتهم السياسية الجامعية" فقد جاءت بالرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.20). وقد تعزى هذه النتيجة إلى دور عضو هيئة التدريس في تعريف الطالب بما له من حقوق وما عليه من واجبات في الجانب السياسي، من أجل دفعه للإسهام في العمل السياسي على المستوى الجامعي. وعلى الرغم من أهمّية هذا الدور إلا أنّ عضو هيئة التدريس لا يؤدّيه بالشكل المطلوب. وربما كانت هناك بعض العوامل التي تمنعه من تأدية هذا الدور، فقد تمنع التعليمات الجامعية قيام عضو هيئة التدريس بأي نوع من الأنشطة السياسية داخل الجامعة، باعتبار أن العمل السياسي يجب ألا يمارس داخل الحرم الجامعي، وقد تكون رغبة عضو هيئة التدريس لا تمكنه من ممارسة هذا الدور. فالعوامل الداخلية (الذاتية) الخاصّة بالفرد قد تحول دون قيامه بمهماته السياسية،

فضلا عن العوامل الخارجية ذات الصلة بالجامعة أو مؤسّسات الدولة خارج الجامعة التي قد لا تتيح الفرصة لعضو هيئة التدريس لممارسة مثل هذا النشاط داخل الجامعة.

3. وحصلت الفقرة (25) التي تنصّ على "يهتمّ المحاضر بالقضايا السياسية التي تجري على الساحة الأردنية الحالية" على الرتبة قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.33) وانحراف معياري (1.01). وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف إهتمام عضو هيئة التدريس بالأمور السياسية، ولا سيما تلك التي تحدث في الأردن، على الرغم من حرية التعبير المتاحة للمواطن الأردني.وربما عكست هذه النتيجة ابتعاد عضو هيئة التدريس عن الجانب السياسي، خشية أن يحسب على فئة أو طرف سياسي معيّن، مما قد يكون لذلك أثر سلبي عليه. أو قد يرى بأن الجامعة ليست المكان المناسب للتطرق إلى القضايا السياسية، باعتبار أن الجامعة صرح علمي يتحدّد هدف عضو هيئة التدريس فيه بثلاثة جوانب رئيسة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

4. أما الفقرة (22) التي تنصّ على "يسمح المحاضر للطلبة بالنقاش وإبداء آرائهم في القضايا السياسية المختلفة" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.25). وقد تعزى هذه النتيجة إلى تقيد عضو هيئة التدريس بوقت المحاضرة، وعدم الخروج عن المادّة المقرّرة، ولذلك فقد كان السماح للطلبة بإبداء آرائهم في الأمور السياسية دون المستوى المطلوب. وربما عكست هذه النتيجة رغبة عضو هيئة التدريس بإكمال المنهج الدراسي، وتوظيف الوقت المحدّد للدرس في القضايا الاكاديمية ذات الصلة بالمادّة المقرّرة، وقد يخشى عضو هيئة التدريس من النقاش المفتوح بين الطلبة، وما قد ينتج عنه من خلافات وخصومات وربما مشاجرات بين الطلبة، تنعكس على دور عضو هيئة التدريس وأدائه الأكاديمي، مما قد يعطي صورة سلبية تؤثر في المستقبل الأكاديمي أو الوظيفي له.

2. مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني :

ما دور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة؟ أظهرت النتائج أن المتوسّط الحسابي للدرجة الكلية لدور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي من وجهة نظر الطلبة كان متوسّطاً، إذ بلغ (3.31) بانحراف معياري (0.57). وجاءت المجالات الثلاثة: "دور المقرّرات الدراسية"، "ودور أعضاء هيئة التدريس"، "ودور الأنشطة الطلاّبية" بالدرجة المتوسّطة أيضاً، إذ تراوحت متوسّطاتها الحسابية ما بين (3.27 – 3.37). ويستدلّ من هذه النتيجة أن دور الجامعات الأردنية في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة، كان دوراً متواضعاً،لم يحقّق الهدف المطلوب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ هذه المجالات الثلاثة منفردة أم مجتمعة لم تؤدي ما ينبغي القيام به، فقد تكون المقرّرات الدراسية للصفوف المختلفة في الجامعة بعيدة عن مفهوم الإستقلالية الذاتية، ولم تشر إليه، أو لم تتضمّنه في الموضوعات الدراسية، وبالتالي أصبح دورها شبه عاجز عن تحقيق مثل هذا الأمر. وحيث أنّ الإستقلالية الذاتية ترتبط بالفرد الطالب نفسه وتعكس ثقته بإمكاناته ومقدراته على مواجهة بعض المواقف، ولاسيما تلك التي يواجهها للمرة الأولى، ليتخذ قراراً بصددها، فإنّ المقرّرات الدراسية يكون دورها ضعيفاً، لأن الإستقلالية الذاتية تمثّل مفهوما تربوياً ومبدأ تربوياً من مبادئ التربية الحديثة، وهذا ما يمكن أن تضطلع به المقرّرات الدراسية الخاصّة في موضوعات التربية وعلم النفس

بشكل أكثر تحديداً. أما بالنسبة لعضو هيئة التدرس فبمقدوره أن يشجع الطالب على إتخاذ القرارات التي تخصه بجرأة وشجاعة مع الحفاظ على المبادئ والقيم والإلتزام بالضوابط والمعايير، كما يستطيع عضو هيئة التدريس أن يحقّق الإستقلالية الذاتية للطلبة من خلال تشجيعهم على الإسهام في النشاطات الطلاّبية ذات الطابع الجماعي، إلا أن دورعضو هيئة التدريس في هذا المجال ليس بالمستوى المطلوب، لأسباب تتعلّق به شخصيا أو لأسباب خارج إرادته مثل التعليمات الجامعية، التي تحدّد الوصف الوظيفي لعضو هيئة التدريس الذي يوضح ما ينبغي وما لا ينبغي القيام به.

وفيما يتعلّق بالأنشطة الطلاّبية فهي الأخرى لم يكن الدور الذي تؤديه وافيا، على الرغم من أهمّيتها في هذا المجال، إذ يمكن لهذه الأنشطة أن تنمي الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة، إذا ما تمّ تصميم برامجها بالطريقة التي تحقّق هذا الهدف. إلا أن الدور الذي أدته هذه الأنشطة كان قاصرا عن تحقيق الإستقلالية الذاتية، وذلك قد يعزى إلى طبيعة هذه الأنشطة، ونقاط تركيزها والهدف من ورائها. وربّما كان سبب ذلك كامنا في الأفراد القائمين على هذه الأنشطة من حيث تأهيلهم وتدريبهم ومقدرتهم على التعامل مع الطلبة والإفادة من هذه الأنشطة وتوظيفها بما يحقّق الإستقلالية الذاتية لديهم.

أما بالنسبة لفقرات كلّ مجال فكانت المناقشة على النحو الآتي :

أ. مناقشة مجال "دور المقرّرات الدراسية": أظهرت النتائج أنّ المتوسّط الحسابي لهذا المجال كان (3.37) بانحراف معياري (0.98)، وتراوحت المتوسّطات الحسابية ما بين (3.11 -3.52) وبدرجة متوسّطة. وقد إرتأى الباحثان مناقشة أعلى فقرتين وأدنى فقرتين وعلى النحو الآتي :

1. جاءت الفقرة (1) التي تنصّ على "تشجع المقرّرات الدراسية على ممارسة التعبير عن الرأي دون خوف" بالرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.34). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المقرّرات الدراسية لا تشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم من غير خوف، أو أن التشجيع للطلبة لم يكن كما ينبغي، أو أنّ المقرّرات بما تحتويه من موضوعات ليست كافية على تشجيع الطلبة على ممارسة التعبير عن الرأي، وقد يكون لدور عضو هيئة التدريس في هذا المجال أهمّية خاصّة في توظيف هذه المقرّرات من خلال الحثّ والتحفيز وتشجيع الطلبة على تطبيق ما يرونه في هذه المقرّرات من مقالات أو موضوعات أو أفكار من شأنها أن تنمّي لدى الطلبة حرية التعبير، وممارسة هذه الحرية من غير خوف أو تردد.

2. أما الفقرة (2) التي تنصّ على " تحثّ المقرّرات الدراسية على تقبل النقد البناء خلال الحوار مع الآخرين" فقد جاءت بالرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.40) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المقرّرات الدراسية المعتمدة في الجامعات الأردنية الحكومية لم تتطرق الى عملية النقد بشكل عامّ والنقد البناء بشكل خاصّ بدرجة كافية، وربما لم تشجع هذه المقرّرات على الحوار بين الطلبة، فجاءت النتيجة دون المستوى المطلوب. كما أنّ عملية النقد البناء حتّى وإن تضمّنتها هذه المقرّرات، إلا أنّها لا تكون ذات قيمة إذا لم تمارس عملياً من خلال الحوار، وهذا يتطلب مشاركة اطراف اخرى داخل الجامعة، وبخاصّة أعضاء هيئة التدريس، لتجني هذه المقرّرات ثمارها، في ضوء ما تحتويه من موضوعات وأنشطة متنوّعة.

3. وحصلت الفقرة (5) التي تنصّ على "تشجّع المقرّرات الدراسية التواصل مع الآخرين بحرية" على الرتبة ما قبل الأخيرة، بمتوسّط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.49). وقد تعود هذه النتيجة الى قلّة اهتمام المقرّرات الدراسية او ضعف تركيزها على موضوع التواصل مع الآخرين بحرية. ذلك أنّ موضوعاً من هذا النوع يتحقّق من خلال التفاعل بين الأفراد، وربما كان لعملية التنشئة الإجتماعية دور في تشجيع التواصل مع الأفراد. وحيث أنّ المقرّرات الدراسية تعد وفق مفردات معيّنة تحدّدها لجان متخصّصة في الجامعة، فقد يكون تركيز هذه المقرّرات على موضوعات ذات علاقة بمادّة الإختصاص، بشكل أكثر من تناول موضوعات لا علاقة لها مثل التواصل مع الآخرين، الذي يعد عملية إجتماعية تتمّ من خلال اتصال الافراد ببعضهم، وهي حالة طبيعية بين بني البشر.

أمّا الفقرة (6) التي تنصّ على "تسهم المقرّرات الدراسية في تطوير الشخصية عن طريق التعلّم والنماء" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.26). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ دور المقرّرات الدراسية في تطوير شخصية الطالب لم يكن بالمستوى المطلوب، فالشخصية موضوع نفسي، يتناوله علم نفس الشخصية، وتطويرها يتوقف على الفرد نفسه. وعلى الرغم من أهمّية المقرّرات الدراسية في هذا المجال، إن كانت متضمّنة لأساليب تطوير الشخصية، إلا إنها كما يبدو من هذه النتيجة لا تسهم في ذلك. مما قد يعني أن هناك عوامل أخرى قد تسهم في تطوير شخصية الطلبة، وبخاصّة تلك العوامل المرتبطة بدور أعضاء هيئة التدريس وتشجيع الطلبة على الإهتمام بأنفسهم والعمل على تطوير شخصياتهم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

ب – مناقشة مجال "دور أعضاء هيئة التدريس". أشارت النتائج إلى أنّ المتوسّط الحسابي لمجال "دور أعضاء هيئة التدريس" بلغ (3.55) بانحراف معياري (1.46). وتراوحت المتوسّطات الحسابية لهذا المجال ما بين (355 – 3.05). وفيما يأتي مناقشة لأعلى فقرتين وأدنى فقرتين :

1 – حصلت الفقرة (19) التي تنصّ على "يشجع المحاضر الطلبة على توجيه الأسئلة " على الرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.46). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ عضو هيئة التدريس يؤدّي مهمّاته التدريسية ويعمل على تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس، وتوجيه الأسئلة ذات الصلة بموضوع الدرس، إلاّ أنّ هذه الممارسة لم ترق إلى المستوى المطلوب. وربّما يعود ذلك إلى ميل المحاضر إلى استخدام أسلوب المحاضرة، بشكل أكثر من أسلوب المناقشة أو أسلوب الحوار اللذين يتيحان المجال أمام الطلبة للمشاركة وإثارة الأسئلة، مما يعكس جواً إيجابياً داخل قائمة الدرس. وهذا يدعو المحاضر إلى تبديل أسلوب تدريسه ليتسنى له زيادة نسبة الأسئلة التي يوجهها الطلبة له، مما قد يولّد لديهم ثقة بأنفسهم ويحقّق الإستقلالية الذاتية لديهم.

2 – أمّا الفقرة (23) التي تنصّ على "ينمي المحاضر لدى الطلبة مفهوم الإستقلالية الذاتية" فقد جاءت بالرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.37). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المحاضر لديه الرغبة والتوجّه لتنمية مفهوم الإستقلالية لدى الطلبة، إلاّ أنّ ذلك لا يلبي الغرض، مما يتطلّب بذل جهد أكثر في هذا المجال، والعمل بشكل أكثر لتنمية هذا المفهوم. إذ ينبغي على المحاضر أن يبيّن الفرق بين مفهوم

الإستقلالية، ومفهوم الإتكالية، وكيف ينبغي على الطالب الجامعي أن يكون مستقلاً فكرياً، واثقاً من نفسه، ويعتمد عليها بدلاً من أن يكون إتكاليا على الآخرين في مواقف متعدّدة من حياته. ويمكن أن يعمل المحاضر على تنمية هذا المفهوم من خلال تكليف الطلبة ببعض الواجبات، أو القيام ببعض الأنشطة، أو تشجيع الطلبة على الاعتماد على أنفسهم. وأن تكون تنمية المفهوم من خلال العمل والممارسة، وليس الحفظ أو الإستظهار. ويبدو هنا أن للمحاضر دوراً في هذا المجال، لكن هذا الدور لم يؤده كما ينبغي.

3 – وحصلت الفقرة (16) التي تنصّ على "يشجع المحاضر الطلبة على المشاركة في إنتخابات مجلس الطلبة" بالرتبة قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.04) وانحراف معياري (1.32) ويستدلّ من هذه النتيجة على أنّ دور المحاضر لم يصل إلى المستوى المطلوب. وقد يعزى ذلك إلى أنّ المشاركة في عملية الإنتخابات مسألة شخصية، تدخل ضمن إطار الحرية الشخصية للطالب، فهو الذي يقرّر المشاركة من عدمها، وقد يرى المحاضر أن الأمر لا يتعلّق به، وليس من مهماته القيام بمثل هذا الإجراء، فقد يعده نوعاً من التدخل في شؤون الآخرين الشخصية فيمتنع عن القيام بمثل هذه الممارسة. إلا أن المحاضر يمكنه القيام بتوضيح ماهية الإنتخابات وأهمّيتها وضرورة المشاركة فيها لإختيار من يراه الطلبة أهلا ليتبوء الموقع الطلاّبي القيادي.

4 – أمّا الفقرة (18) التي تنصّ على "يحثّ المحاضر الطلبة على الإبتعاد عن التعصب بكل أشكاله" فقد جاءت بالرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.16). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المحاضر لا يرى من مهمّاته الأساسية حث الطلبة على الإبتعاد عن التعصب. وعلى الرغم من قيامه بهذه المهمّة، إلا أن درجة الممارسة لها ليست وفقاً لما ينبغي أن تكون. وربما يعود ذلك إلى أنّ المحاضر يرى في هذا الأمر شأناً خاصّاً بالطلبة أنفسهم، فضلاً عن كون الموضوع في غاية الحساسية، وأنّ التطرق اليه قد يثير حفيظة بعض الطلبة ويؤدي الى حدوث بعض المشكلات داخل غرفة الدرس. ولكن لتلافي حالات من هذا النوع، يمكن للمحاضر التطرق بشكل عامّ عن حالات التعصب بأنواعه المختلفة، وأن يضرب أمثلة على ذلك من مجتمعات أخرى، ويوضح كيف يكون الوضع عليه إذاً ما عاش أفراد المجتمع، وطلبة الجامعة الذين يمثّلون طليعة المجتمع بعيدين عن التعصب. فالمرونة مطلوبة في المواقف الحياتية المختلفة والتشدد بالرأي والتقيد بالفكرة عاملان ينبغي الإبتعاد عن ممارستهما، لأن النتائج التي تتمخض عنها لا تكون سارة.

ح – مناقشة مجال "دور الأنشطة الطلاّبية": أظهرت النتائج أنّ المتوسّط الحسابي لهذا المجال بلغ (3.27) بانحراف معياري (0.57). وتراوحت المتوسّطات الحسابية ما بين (3.82 – 2.90). وفيما يأتي مناقشة لأعلى فقرتين وأدنى فقرتين من هذا المجال :

1 – جاءت الفقرة (29) التي تنصّ على "تنمّي الأنشطة الطلاّبية لدى الطلبة التعامل مع الآخرين بروح الفريق " بالرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة مرتفعة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الأنشطة الطلاّبية بواقعها الحالي تعمل على تنمية التعامل مع الآخرين بروح الفريق، وقد يرجع سبب ذلك الى طبيعة البرامج التي تنظّم هذه الأنشطة في هذا الجانب، أو أن القائمين على هذه الانشطة لديهم المقدرة والتأهيل الكافيين للعمل بروح الفريق لإدارة هذه الأنشطة، أو أنّ الجامعة تعمل على دعم هذه

الأنشطة، ولا سيّما في تاكيدها على التعامل الإيجابي، والعمل التعاوني الجماعي، أو ربّما تكون لدى الطلبة وتوجّههم الرغبة نحو العمل بروح الفريق.

4 – أمّا الفقرة (24) التي تنصّ على "تحثّ الأنشطة الطلاّبية على المشاركة في الإنتخابات الجامعية، كتعبير عن حقّ الفرد في خدمة المجتمع" بمتوسّط حسابي (3.53) وانحراف معياري(1.24). ويستدل من هذه النتيجة أنّ الأنشطة الطلاّبية لم تؤدّ دورها بالشكل المطلوب في حثّ الطلبة على المشاركة في الانتخابات التي تجرى داخل الجامعة. وقد يعزى ذلك إلى أنّ هذه الانشطة تهتمّ بالمجالات الفنية والترفيهية والأكاديمية أكثر من إهتماماتها بالمشاركة الانتخابية. وربما يعود ذلك إلى إعتقاد القائمين عليها بأن العملية الإنتخابية والمشاركة فيها يعد شأنا شخصياً، ضمن إطار الحرية الشخصية،والانشطة عامّة لجميع الطلبة. وقد يؤدي إهتمام الأنشطة الطلاّبية في موضوع الانتخابات والمشاركة فيها الى حدوث خلافات ومنازعات بين الطلبة، وبخاصّة إذا أكدت تلك الانشطة على جماعة او أفراد معيّنين، مما قد ينعكس سلبياً على هذه الأنشطة فيمتنع الطلبة من المشاركة فيها.

3 – وحصلت الفقرة (33) التي تنصّ على "تساعد الانشطة الطلاّبية الطلبة على الاستقلالية الذاتية في مشاركة زملائهم في مناسباتهم الإجتماعية"على الرتبة قبل الاخيرة، بمتوسّط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.23). ويتّضح من هذه النتيجة أنّ الأنشطة الطلاّبية لم تقم بمهماتها في مساعدة الطلبة على الاستقلالية الذاتية من خلال مشاركة زملائهم الطلبة في مناسباتهم الاجتماعية المختلفة. وقد يعزى ذلك إلى أنّ الاستقلالية الذاتية مفهوم مرتبط بالطالب نفسه، وأنّ الأنشطة الطلاّبية لم تكن بمستوى يمكنها من القيام بهذه المهمّة، وذلك لأنّها قد تركز على ما يحدث داخل الجامعة بشكل أكثر مما يحثّ في خارج الجامعة. وربما إرتبطت المناسبات الاجتماعية، وفق تقاليد اجتماعية معيّنة قد تكون ملزمة لبعض الافراد، فالمشاركة في هذه المناسبات ترتبط بهذه التقاليد أكثر من إرتباطها بالانشطة الطلاّبية التي تشتمل على ممارسات متنوّعة يؤديها الطلبة داخل الحرم الجامعي.

4 – أمّا الفقرة(34)التي تنصّ على "تشجيع الانشطة الطلاّبية على تواصل الطلبة بحرية داخل الجامعة" فقد جاءت بالرتبة الاخيرة بمتوسّط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.07). ويستدل من هذه النتيجة أنّ الانشطة الطلاّبية لم تتمكن من تشجيع الطلبة على التواصل فيما بينهم داخل الجامعة. وربما يعزى ذلك إلى أنّ الاتصال والتواصل عمليتان شخصيتان، تتعلّقان بالافراد أنفسهم، مع من يرغبون الإتصال أو التواصل، ومع من لا يرغبون. وهذا الامر يدخل في حدود الحرية الشخصية للطالب الذي يترك له الخيار وبحرية في اختيار الطالب أو الطلبة الذين يرغب في الإتصال بهم أو التواصل معهم. وعلى ما يبدو أن الأنشطة الطلاّبية، بما تتضمّنه من برامج وممارسات، لا يعنيها موضوع تواصل الطلبة داخل الجامعة، وربما يعده القائمون على هذه الأنشطة نوعاً من التدخل في شؤون الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها في ظلّ الربيع العربي وتنمية الإستقلالية الذاتية لديهم؟

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها، ودورها في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى هؤلاء الطلبة، إذ بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.197) وبدلالة إحصائية (0.000).

وقد تعزى هذه العلاقة الإرتباطية الإيجابية إلى أنّ طلبة الجامعات يرون أن هناك علاقة بين الدور الذي تؤديه جامعاتهم في تنمية الوعي السياسي لديهم، والدور الذي تؤديه هذه الجامعات في تنمية الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة. إذ يوفر الوعي السياسي لدى الطلبة نوعاً من الدعم و**المؤازرة** يساعد في تنمية الإستقلالية الذاتية، وقد تعني هذه النتيجة إنه كلّما إرتفع مستوى الوعي السياسي إرتفعت الإستقلالية الذاتية لدى الطلبة، مما تشير إلى وجود علاقة طردية بين المتغيّرين. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسات بارتون (Barton,2004)، وأحمد (2005)، والعواملة وشنيكات (2012)، التي إتفقت نتائجها على أهمّية الوعي السياسي في ممارسة المشاركة السياسية التي تقوم على الإستقلالية الذاتية. كما إتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه دراستا دونج (Doong,2012) والعوامرة (2012) اللتان أكدتا على أنّ دراسة الطالب تساعد على تكريس الوعي لديه بالواجبات تجاه الوطن، والاعتماد على الذات في أداء الواجبات الدراسية.

التوصيات :

- تعزيز دور الجامعات الأردنية الرسمية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبتها، بطرح مادّة دراسية تعزز ذلك.
- تنظيم حملات تثقيفية سياسية، لتنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات بوصفهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم.
- تنظيم دورات تدريبية تساعد طلبة الجامعات على تنمية مفهوم الإستقلالية لديهم، وممارسته عملياً.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الجامعات الأردنية الخاصّة.
- إجراء دراسة عن دور الجامعات الأردنية في تنمية الوعي السياسي وعلاقتها بمتغيّرات أخرى مثل الثقافة السياسية، والتربية السياسية.
- إجراء دراسة لمعرفة درجة الوعي السياسي لدى العاملين في الجامعات الأردنية من أعضاء هيئة التدريس، وعمادات شؤون الطلبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

– أبو زيد، أحمد سليمان (2003)، علم الاجتماع السياسي، والقضايا من منظور نقدي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

– أبو عزام، صدام وزعيتر، منار والشيخ، نجوى (2012)، **المواطنة من منظور حقوق الانسان في مناهج التربية الوطنية في الأقطار العربية دراسة حالة لكل من الأردن ومصر ولبنان** :السويد، معهد راؤول ولينبرغ لدراسات حقوق الإنسان والقانون الإنساني ضمن برنامج مشروع منح أبحاث حقوق الإنسان.

– أحمد، صفاء (2005)، الأنشطة الطلاّبية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاّب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس للبنات، القاهرة، مصر.

- الدويلة، عبيرعيد (2007)، **درجة الوعي السياسي لدى المرأة الكويتية العاملة في التعليم العالي واثر ذلك على الطلبة،** أطروحة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الربضي، هيام توفيق الياس (2008)، **درجة ممارسة النشاطات اللاصفية الموجّهة وعلاقتها بتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاصّ في محافظة العاصمة،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- رحمة، مهدي أبو بكر (2012)، الشرق الأوسط والربيع العربي، آفاق ومستقبل، **مجلة الحوار المتمدن**، عدد (3615)، 25-30.

- الزبيدي، صباح حسن (2008)، دور الجامعات العربية في بناء مجتمع المعرفة في ضوء الإرهاب المعلوماتي: نظرة نقدية، **ورقة عمل علمية مقدّمة في مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي تحت شعار الإرهاب الرقمي، معان، الأردن.**

- السعيد، دلال (2005)، **عمليات التفاعل الاجتماعي في المدرسة وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية ،عمان: الأردن.

- الضاني، شيرين (2010)، دور التنظيمات السياسية الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- طربيه، محمد عصام (2003)، **المفاهيم السياسية المتضمّنة في مقرّرات المرحلة الثانوية في الأردن، ومدى وعي طالبات السنة الجامعية الأولى بهذه المفاهيم ودرجة تمثّلهم لها،** أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان، الأردن.

- الظاهر، قحطان أحمد، (2010)، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار وائل للنشر والطباعة والتوزيع.

- العتيبي، بندر بن محمد، (2009)، **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عيّنة من المرشدين الطلاّبيين بمحافظة الطائف،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- العوامرة، عبد السلام (2012)، **دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها في تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كلّيات العلوم التربوية من وجهة نظرهم،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- العواملة عبدالله أحمد وشنيكات، خالد حامد (2012)، درجة وعي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بمفهوم الثقافة السياسية وأبعادها، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 39، (2)، 325 – 346.

- الغزي، ناجي (2009)، **غياب الوعي السياسي للمفهوم الديمقراطي في العراق،** http://www.Najialghezi.coml/index.php استرجعت في 27 /9/2014

- الغنمين، زياد محمد انجاد (2014)، أسس تربوية مقترحة لتنمية دور الجامعات الأردنية في تشكيل الوعي السياسي لدى طلبتها، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مكارم، عبدالحكيم عبدالله (2003)، **دور وسائل الاعلام في تكوين الوعي السياسي لدى الشباب الجامعي**، رسالة ماجستيرغير منشوره، معهد الدراسات العربية، القاهره، مصر.

– موسى، ريم محمد (2012)، الثورات العربية ومستقبل التغيير السياسي، **ورقة عمل قدمت الى مؤتمر فلادلفيا السابع عشر – ثقافة التغيير، جامعة فيلادلفيا، عمان، الأردن**.

ثانيا :المراجع الأجنبية:

-Adelabu, M.A. &Akinsolu,A.O. (2009) , " Political education through the university : A survey of Nigerian university students," **African Jornal of Political Science and international Relations**, 3 (2):46-55

-Angeligue,H.L. & Reischl, T.M. (2002). "Political empowerment evaluations of an intervention with university students," **American Journal of Community Psychology**, 30(6), 815-823.

-Barton, H. (2004). "Political participation of college students : The case of Berea College" **,Kentucky Political Science Association's Annual Meeting, Feb.16,2004.**

-Dalga,Pelish,P.(2006). Effects of a self-esteem intervention program on school age children, **Pedtatric Nursing,** 32(4),341.

-Doong , S. S. (2002), Reconstructing political education in Taiwan: A study on perspectives of teachers educators and senior high school teachers of civic/ citizenship education**, DAI-A,** 63(2)479.

-Field, s.(2005). **Self– determination: What is it? Why is it beneficial ? How is it best taught**. From http://www.cenmi.orgl. Retreived,Oct.15,2014.

-Kakai, H. (2001). The effects of independent and interdependent self – construals on the development of critical thinking dispositions : A quantitative and qualitative study , **DAI-A,** 62(6) 2028.

-Krejcic, R.V.& Morgan, D.W-(1970). "Determining sample size for research activities," **Educational and Psychological Medsurement,** 30(3),607-610.

-Nakpodia, E.D (2010), Culture and curriculum development in Nigerian schools, **African Journal of History and Culture, 2 (1) , 1-9.**

-Smelser, N.J.& Baltes, P.B.(eds) – (2001) – **International encyclopedia of the social and behavioral sciences,** Oxford : Elsvier Science Ltd.

-Solyom, A.(2011), "High school and university student's opinions about politics," **Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology,** 2(1),173**.**

دور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية في التخفيض من ظاهرة الغشّ في الامتحانات لدى طلبة الجامعة

أ. خطار زهية- أ شهرزاد بوشدوب
جامعة الجزائر2

. ملخّص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أهمّية التوجيه والارشاد للتحلي بالضمير الاخلاقي وتحمل المسؤولية للحد من ظاهرة الغشّ في الامتحان، لذلك طبقنا مقياس المسؤولية الاجتماعية على عيّنة قوامها (132) طالبًا، منهم (67،42 %) استعملوا الغشّ في الامتحان، أمّا البقية فلم يستعملوه. خلصت الدراسة إلى نتائج جدّ مهمّة، كشفت عن تميز الطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغشّ في الامتحان، بالشعور بالمسؤولية الذاتية والأخلاقية. كما توصّلت إلى حقائق جدّ مهمّة، كون الطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ وشعروا بالندم من ذلك، هم الذين يشعرون أكثر بالمسؤولية الاخلاقية.

Summary :

The current study aimed to highlight the importance of guidance and counseling for the moral conscience and responsibility to reduce the phenomenon of cheating on the exam , so we apply social responsibility on measure a sample of (132) students. of them 67،42% resorted to cheating on the exam, The remainder did not take refuge in him. The study found very important results , revealed distinguish students who did not engage in the behavior of cheating in the exam, with a sense of responsibility and morality , It also reached very important facts. The fact that students who exercised the cheating behavior and felt remorse, who feel more moral responsibility.

إشكالية الدراسة:

نواجه اليوم انتشار ظاهرة دخيلة عن مبادئنا وقيمنا وما تحثّ عليه تعاليم ديننا الحنيف، اقتحمت مدارسنا، وشوهت صورتها الأخلاقية، وأفسدت العادات التربوية السليمة والمقبولة لدى التلاميذ، تتمثّل هذه الظاهرة اللاأخلاقية في "ظاهرة الغشّ في الامتحانات، التي تعتبر خيانة للنفس وللآخرين، يبدأ في الامتحانات، وينتهي في كلّ مناحي الحياة (**فضيلة عرفات محمد السبعاوي**، 2007)، كونها سلوك انحرافي يناقض القيم التي تقوم عليها العملية التعليمية/التعلّمية، بهذا يعتبر الغشّ سلوك يحاول تحقيق هدف مقبول اجتماعيا وهو النجاح، لكن باستعمال طرق ووسائل غير مشروعة (**محمد الشهب**، 2000). والجدير بالذكر والملاحظ أن هذه الظاهرة انتشرت في المؤسّسات التعليمية، حتّى أضحت سلوكا عاديا وعامّا لدى الكثير من الطلبة (**فاضل عبيد حسون وآخرون**، 2007). وخطورة هذه الظاهرة امتدت إلى اعتبار هذه الممارسات، كثقافة مدرسية جديدة، وحقّ مشروع يدافع عنه التلاميذ، ويتعايش معه النظام التعليمي (**محمد الشهب**، 2000).

بهذا تشكّل ممارسات الغشّ مشكلة تربوية ودينية وقيمية، لا تقتصر أضرارها على المدرسة، بل تمتد آثارها إلى أخلاق الفرد والمجتمع وسوق العمل (**لطيفة حسين الكندري**، 2010). فهو أيضًا ليس مظهر من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية فحسب، بل إفساد لعملية القياس وتلويث لنتائج الاختبار، وبالتالي عدم

تحقيق أهداف التقويم **(فضيلة عرفات محمد السبعاوي، 2007)**، لأن، وعلى ذكر Himman، خطورته تكمن في أن الطالب الذي مارس الغشّ في مساره الدراسي، سيمارس الغشّ بصورة جديدة، بعد تخرجه والتحاقه بالعمل **(لطيفة حسين الكندري، 2010)**. وباعتبار الغشّ سلوكًا لا أخلاقيا، يضلل الحقيقة ويميت الضمير، نتساءل عن أهمّ العوامل التي من شأنها تحد من هذا السلوك، إذ تبين لنا من المطالعات النظرية عامل جدّ مهمّ تمثّل في الشعور بالمسؤولية الاجتماعية التي تعرّف بأنّها الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها أو المجتمع الذي يعيش فيه. أي أنّها مسؤولية ذاتية، مسؤولية أخلاقية، مسؤولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية، كما أنّ فيها من الأخلاقي ما في الواجب الملزم داخليا إلا أنه إلزام داخلي خاصّ بأفعال ذات طبيعة اجتماعية أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي **(عثمان، 1996 : 43)**. ويقوم كلّ فرد بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه ونحو مجتمعه، ويعمل ما عليه في سبيل النهوض بأمانته الملقاة على عاتقه حيث أنّ الفرد بالنسبة للمجتمع كالخلية للبدن، فكما أنّ البدن لا يكون سليما إلاّ إذا سلمت جميع خلاياه ،وقامت بأداء وظائفها المنوطة بها، فكذلك المجتمع لا يكون سليما إلاّ إذا سلم جميع أفراده وقاموا بأداء جميع مسؤولياتهم وواجباتهم **(صالح، مهدي صالح وآخرون، 2008)**.

وفي هذا الصدد يرى "القوصي، 1994" أنّ الشخص الذي يشعر بالمسؤولية شخص ايجابي عملي، لأن الشعور بالمسؤولية أوّله عمل وسبيله عمل وهدفه عمل **(فوستر، 1994 : 9)**. هذا ما يؤكّده أيضًا "خوالدة، 1987" أن إحساس الأفراد بالمسؤولية الاجتماعية يعينهم على اختيار السلوك الأمثل بفضل ما تشعرهم به حساسية المسؤولية من حذر وحرص ودقة ووعي واهتمام ومشاركة تجاه ما يقومون به من أفعال وأعمال وهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية **(خوالدة محمد محمود، 1987)**. بناء على ما تقدّم يظهر لنا أنّ المسئولية الاجتماعية باتت تمثّل مطلباً حيوياً ومهماً في إعداد الأفراد لتحمل أدوارهم والقيام بها خير قيام من أجل المشاركة في بناء المجتمع . فالمسئولية الاجتماعية، وعلى حد قول "الحارثي، 1995"من الصفات الإنسانية التي يجب غرسها داخل الفرد. وأنّ صحوة الضمير الاجتماعي وإحساس أفراد المجتمع بمسؤوليتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم والنظام من حولهم بصورة عامّة هو ركن مهمّ وأساسي في الحياة **(الحارثي زيدان بن عجير، 1995)**. لأن الفرد المتسم بتحمل المسئولية الاجتماعية يحقّق فائدة لجميع أفراد المجتمع، وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نموّ المسؤولية الاجتماعية عند أفراده، بل إن اختلال المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، ويعمل على شيوع الأنانية والسلبية بين أفراد المجتمع **(العمري، منى، 2007)**.

وانطلاقا من حجم المسؤولية الواقعة على الطلبة والتباين الواضح في أساليب لجوئهم للغشّ في الامتحان ارتئ لنا بأنّه من الأهمّية بمكان وجوب البحث عن مدى شيوع ظاهرة الغشّ في الامتحان لدى الطلبة، والأثر الذي تلعبه الشعور بالمسؤولية في ترك بصمة الانضباط وتحمل المسؤولية الذاتية للتحضير للامتحان لدى الطلبة.

. مشكلة الدراسة: استنادا إلى ما قدم نظريا وما توصّلت اليه الدراسات السابقة، يمكن صياغة مشكلة دراستنا على النحو الموالي: ماهو الدور الذي تلعبه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية في الحد من ظاهرة الغشّ في الامتحانات لدى طلبة الجامعة؟ وتتفرع عن هذه المشكلة تساؤلات الدراسة التالية :

. ما مدى انتشار ظاهرة الغشّ في الامتحان عند طلبة الجامعة؟

. هل يوجد اختلاف بين الطلبة في درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بمستوياتها، بدلالة مدى لجوئهم للغشّ في الامتحان؟

. هل يوجد اختلاف بين الطلبة الممارسين للغشّ في الامتحان فيما يخص درجة شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية، بدلالة الشعور بالندم نتيجة الاقبال على مثل هذا السلوك؟

. فرضيات الدراسة :

1 . يوجد اختلاف بين الطلبة فيما يخص لجوئهم لسلوك الغشّ في الامتحان.

2 . يوجد اختلاف بين الطلبة في درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بمستوياتها (ذاتية، أخلاقية، جماعية، وطنية) وذلك بدلالة اللجوء للغشّ في الامتحان.

3 . يوجد اختلاف بين الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ في الامتحان والذين شعروا بالندم من هذا السلوك، والطلبة الذين لم يشعروا بذلك، وذلك فيما يخص درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بمستوياتها.

. أهمّية الدراسة : تأتي أهمّية الدراسة من أهمّية المتغيّر الذي تتناوله بالدراسة، ألا وهو ظاهرة الغشّ في الامتحان، باعتباره ظاهرة اجتماعية تربوية تخل بنظام التقويم والقيم للمؤسّسات التعليمية، كما تكمن من الناحية والتطبيقية، في كونها توفر قدر من المعلومات والبيانات وتكشف أهمّية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، للحد من ظاهرة الغشّ في الامتحان. كما تبرز أهمّية هذه الدراسة جليا، في جملة التوصيات التي نخلص الى تقديمها.

. الاطار النظري للدراسة :

. ظاهرة الغشّ في الامتحان: يعتبر الغشّ في الامتحان من أخطر السلوك المنحرف الذي نصادفه في المدارس، يعرّفه "بكيش، 1975" بأنّه سلوك يهدف الى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادّي أو معنوي، والغشّ المدرسي هو تزييف نتائج التقويم الذي هو من أهمّ عناصر المنهج **(فضيلة عرفات محمد السبعاوي، 2007)**. كما يعرّفه " محمد العبدلي، 2004 "بأنّه محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في ورقة الاجابة لإيهام الاستاذ أن ما كتبه في الورقة هو حصيلة العلم الذي استفاده من خلال دراسته لهذه المادّة **(رقية السيد الطيب العباس واخرون، 2013)**. بهذا يمكن تعريف الغشّ في الامتحان بأنّه سلوك لا أخلاقي، ينجم عنه الحصول على نتائج جيدة، مصدرها ليس المعلومات التي اكتسبها الطلبة من عملية التعليم، بل المعلومات التي نقلوها ودونوها على قصاصات صغيرة **(لطيفة حسين الكندري، 2010)**.

أمّا عن أشكال الغشّ، فأجمع العديد من الباحثين، منهم (علي النير 1980، الشيخ العثيمين، وفاروق عبد فلية 1998) على حصرها في الاساليب التالية : استعمال قصاصات ورق صغيرة، النقل من الجدار، كتابة على

المقعد، نقل من الكتاب، الاستعانة بأوراق مكتوبة من زميل، الكتابة على راحة اليد (**رقية السيد الطيب العباس وآخرون**، 2013)، (**محمد الشهب**، 2000)، إضافة الى استعمال الموبايل وسماعة الأذن لاسيما اللواتي يرتدين الحجاب (**عماد حسين عبيد المرشدي**، 2014). ووقوفا أمام هذه الظاهرة الخطيرة، بات من المنتظر حصر أهمّ الأسباب التي تدفع بالطلبة للجوء إلى مثل هذه السلوك، لذلك يفسره البعض في إطار الغاية تبرر الوسيلة (اضطرار الفرد إلى اللجوء إليه لسبب أو لآخر)، أو يفسره الآخرون بأنّه بمثابة استجابة تجنبية يحاول الفرد عن طريقها لتخفيف من الضغط الذي يواجهه تجنبا للآثار التي تنتج عن فشله في الامتحان (**فضيلة عرفات محمد السبعاوي**، 2007). في حين يرجعه الباحث "محمد الشهب، 2000" إلى العوامل الاتية : عوامل مرتبطة بالوضعية الاجتماعية العامّة (هيمنة ثقافة قيمية تقبل ظاهرة الغشّ في المجال الاجتماعي وتتسامح معها)، عوامل مرتبطة بالمستوى الأخلاقي للمتعلّمين (تردي المستوى الاخلاقي لبعض التلاميذ)، عوامل مرتبطة بطبيعة النظام التعليمي (أصبحت الامتحانات هدفا في حد ذاتها وليست وسيلة تربوية)، وبالنسبة للتلميذ، فأدت كثرة المواد الدراسية وصعوبتها، تؤدي إلى ضعف الدافعية للعمل، فيلتجئ التلميذ إلى حيل منها الغشّ (**محمد الشهب**، 2000).

إنّ خطورة هذا السلوك نابعة من انعكاساته السلبية والمتمثّلة في : اعتبار الطالب راسب دراسيا في المقرّر، حرمان الطالب من التسجيل والدراسة في الفصل الدراسي التالي (Myriem. Mazodier et al , 2012)، وكذا تزييف لنتائج التقويم مما يضعف من فعالية نظام تعليمي، إلى جانب تكوين عادة الغشّ لدى التلاميذ في كثير من جوانب حياتهم العملية بعد تخرجهم (**فضيلة عرفات محمد السبعاوي**، 2007) لذلك لابد من أخذ هذا العامل بالاعتبار ومحاولة الحد من تأثيراته الجانبية.

. **دراسات سابقة :** كثيرة هي الدراسات التي تناولت موضوع الغشّ في الامتحانات، نذكر منها :

- دراسة كلّ من "جابر والخضري،1979" استهدفت التعرّف على حجم ظاهرة الغشّ لدى طلبة إحدى الجامعات الخليجية، توصّلت إلى أنّ نسبة الطلبة الذين لم يغشّوا بلغت 26،2 %، بينما الذين غشّوا في اختبار واحد 49،5 % وفي اختبارين 24،3 % .

. دراسة Gutkin 1979 حول العلاقة بين أخلاقيات الضمير الشخصي، المسؤولية الاجتماعية والتفكير الأخلاقي، هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين أخلاقيات الضمير الشخصي، المسؤولية الاجتماعية والتفكير الأخلاقي، أكدت النتائج أنّ الأفراد الذين أظهرواأخلاقيات في المسؤولية الاجتماعية مالوا إلى إظهار مصدر داخلي أكبر من الأفراد الذين فضلوا أخلاقية المسايرة وأحرزوا درجات أعلى على مقياس مراقبة الذات (**جميل محمد قاسم**،2008: 77)

. دراسة Mcgraw 1987 تحت عنوان: الشعور بالذنب الناتج عن مخالفة المتعارف عليه وعلاقته بالشعور بالمسؤولية، هدفت هذه الدراسة إلى إثبات أنّ الانسان بطبيعته يشعر بالذنب عندما يقوم بخرق الاعراف الاجتماعية. دلت النتائج إلى أنّ العلاقة بين المسؤولية واللوم علاقة إيجابية (ميسون محمد عبد القادر مشرف،2009 : 161)

- دراسة " محمد المري، 1989 "، تهدف إلى التعرّف على ظاهرة الغشّ الدراسي بين طلبة الجامعة وعلاقتها بدافع الانجاز على طلبة احدى جامعات دول الخليج العربي، توصّلت الى النتائج التالية : انتشار الغشّ بين الطلبة (**فاضل عبيد حسون وآخرون، 2007**).

- دراسة "عمران وعبد الجواد، 1990 " بهدف دراسة المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الخلقي عند مجموعتين من الطلاّب العاديين وغير العاديين من الطلاّب الجامعيين والطلاّب غير العاديين هم الذين قاموا بالتزوير في السجلات الرسمية أو درجات الاختبار أو الغشّ في الاختبارات أو الاستعانة بالواسطة أو تقديم الهدايا والرشوة في سبيل الحصول على درجات أعلى، واستخدم الباحث عيّنة قوامها 145 طالب من طلاّب كلّية الربية بالطائف بجامعة أم القرى بالسعودية. أهمّ ما توصّلت إليه هذه الدراسة، أن الطلاّب الملتزمين خلقيا ودينيا أكثر مسؤولية اجتماعية من الطلاّب العاديين (**جميل محمد قاسم، 2008 :80**).

- دراسة "عسيري والشتري، 1999" هدفت دراسة الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغشّ في الامتحان لدى طلبة الجامعة، توصّلت إلى أنّ غالبية العيّنة قد مارسوا الغشّ في حياتهم الدراسية. أمّا أسباب الغشّ : الرغبة في النجاح دون بذل جهد، تشدد الأستاذ، تقليد الزملاء. أمّا اساليبه فتمثّلت في كتابة على الادوات المدرسية والقصاصات، كتابة على الملابس، استخدام بعض الاجهزة الحديثة كالهاتف النقال (**لطيفة حسين الكندري، 2010**)

- دراسة "راشد، 2000" استهدفت التعرّف على ظاهرة الغشّ في الامتحانات وفنونها وتداعياتها على سلوك الطلبة في الامارات العربية المتحدة، أجريت الدراسة على عيّنة متكونة من 200 طالبا، كشفت الدراسة عن نسبة 48،6% يرين أنّ الغشّ في الامتحانات نوع من التعاون لا غبار عليه، واعتبرت نسبة 41،2% منهن أنّه أشبه بمراجعة جماعية لما تمّ استذكاره طول العام الدراسي. كما أكدت الدراسة أنّ نسبة 57،6% يشعرن بتأنيب الضمير عندما يتحقّق نجاحهن بالغشّ. بهذا خلصت الدراسة إلى أنّ الطلاّب المتورطين في الغشّ معرّضون للإصابة باضطرابات نفسية وسلوكية (**فضيلة عرفات محمد السبعاوي، 2007**).

- دراسة "ردادي، 2000 " هدفت التعرّف على العوامل المرتبطة بظاهرة الغشّ بظاهرة الغشّ في الامتحان لدى طلاّب الجامعة، أكدت نتائج الدراسة أنّ أهمّ العوامل، هي : عدم معرفة الطرق الصحيحة للمذاكرة، اعتماد الاختبارات الموضوعية فقط، صعوبة المقرّر، الخوف من الرسوب، ضغوط الوالدين لتحقيق النجاح، عدم توفر جو مناسب للمذاكرة (**لطيفة حسين الكندري، 2010**).

- دراسة " Satterlee 2002 " حول عدم الامانة الاكاديمية وعواقبها عند طلاّب مرحلة الثانوية، أكدت على أنّ البحوث تشير إلى أنّ وتيرة الغشّ في الفصول الدراسية غدت وتيرة متنامية وفي زيادة متسارعة، كما تناولت الاستخدام السلبي للانترنت، بالتلاعب بالمعلومات وسرقة الفقرات، وحل الواجبات المدرسية، لقد تضاعفت فرص الغشّ وتنوّعت وسائل الوصول إلى المعلومات، وأصبحت أكثر سهولة وأكبر مما كانت عليه قبل 10 سنوات (**لطيفة حسين الكندري، 2010**).

- دراسة " **فضيلة عرفات محمد السبعاوي، 2007** "، موضوعها ظاهرة الغشّ في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الاعدادية، أسبابها وأساليها وطرق وعلاجها، أجرتها على عيّنة متكونة من 684 طالبا وطالبة، توصّلت

إلى أنّ الطلبة يلجأ إلى الاساليب الاتية : استعمال قصاصات ورق، النظر إلى الجدار والنقل منه، كتابة على المقعد، النقل من الكتاب والكراس، كتابة على المسطرة، تبادل بعض الاوراق مع زميل آخر. أمّا عن الاسباب التي دفعتهم للغشّ، فتمثّلت في : صعوبة الامتحان، عدم فهم المادّة الدراسية، عدم الاستعداد الكافي، عدم الثقة بالنفس، الرغبة في الحصول على معدلات عالية، ضعف الوازع الديني، تقارب المقاعد في صفوف الامتحان، وتهاون المراقب.

- دراسةStorm & Storm، 2007 دار موضوعها حول الحد من الغشّ، أوضحت الدراسة أن هناك عدة أسباب لهذه الظاهرة منها أسباب ذاتية ترجع إلى عدم الأمانة وضعف الأخلاق الحميدة عند بعض الطلاّب في المدرسة. وخلص الباحثان إلى أهمّية التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور للحد من هذه الظاهرة وكذلك مد جسور التواصل بين البيت والادارة المدرسية لطرح آليات في التعامل مع مشكلة الغشّ والتأكيد على أهمّية الأمانة في الحياة العلمية والعملية **(لطيفة حسين الكندري، 2010 : 13)**

- دراسة "أبو زيد وأبو زريق، 2008" هدفت التعرّف على الأسباب الرئيسية لظاهرة الغشّ وأهمّ الآثار الناتجة عنها من وجهة نظر الطلاّب وأعضاء هيئة التدريس، توصّلت إلى وجود ظاهرة الغشّ في كلّية المعلمين بجامعة تبوك، وأنّ الاختبارات أصبحت هاجسا مقلقا يخيف الدارسين **(لطيفة حسين الكندري، 2010).**

- دراسة "Romanowski 2008" عن دور المدرسة في التصدي لظاهرة الغشّ، يحدّد الباحث بعض وجوه الغشّ، وهي قلة وضعف الامانة العلمية، وعدم ذكر المصادر والمراجع التي رجع اليها الطالب، وتزوير المعلومات. كما لاحظت الدراسة بأن موضوع الغشّ ممكن أن يناقش على ضوء اعتبارات الانحدار الاخلاقي والثقافي. كما أشارت إلى أنّ كذلك من أسباب الغشّ أن معظم أفراد المجتمع أصبح مستهلكا لا منتجا، والطالب يريد من تعليمه الحصول على الأموال والوظيفة فقط، لا التعليم الجيد **(لطيفة حسين الكندري، 2010).**

- دراسة "لطيفة حسين الكندري، 2010" حول ظاهرة الغشّ في الاختبارات ،أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلّية التربية الاساسية في دولة الكويت، على عيّنة متكونة من 800 طالبا. تبين أنّ نسبة 92.3% من العيّنة يوافقون أنّ ظاهرة الغشّ في الامتحان منتشرة في المراحل التعليمية، مما يدلّ على عدم الشعور بالمسؤولية على نحو سليم بين شريحة كبيرة من الطلبة. نجد أيضًا ما يقارب من نصف العيّنة أن المرحلة الثانوية تشيع فيها تلك الظاهرة، وهذا مؤشر مهمّ لأن أثره يمتد إلى المرحلة الجامعية، فالطالب لا يتخلص عن عاداته السيئة بسهولة. أمّا عن أشكال الغشّ فتمثّلت في النظر في ورقة إجابة الآخرين، الكتابة على أوراق صغيرة، تبادل الاشارات مع زميل. وتمثّلت أسباب الغشّ في الامتحان في الخوف من الرسوب في الامتحان، رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع (لطيفة حسين الكندري، 2010).

- دراسة"Tchoriata FoudjioCharles" اجريت سنة 2011 موضوعها المحيط النفسي/الاجتماعي والغشّ في الامتحانات الجامعية بكاميرون، بينت الدراسة أنّ أغلبية عيّنة الدراسة98.3% غشّوا خلال مسارهم الدراسي.

نجد من الدراسات السابقة، إجماع الباحثين على انتشار ظاهرة الغشّ في المؤسّسات التعليمية بشكل متسارع ومتنامي، وهي ظاهرة جدّ خطيرة لأنّها تخل وتقلل من موضوعية نظام التقويم، كما نلتمس التكامل

بينها في حصر أشكال وأسباب ظاهرة الغشّ، وفي ذات السياق أسفرت عدة دراسات في حصر مخلفات هذه الظاهرة، مع الإشارة لضرورة التدخل للحد من تأثيراتها الوخيمة على مستوى الفرد والمجتمع.

. المسؤولية الاجتماعية : تعد المسؤولية قضية حيوية لارتباطها بمهمّة تحديد الأفعال والممارسات وحالة الاستعداد وسيترتب على أفعال الإنسان هذه نتائج إيجابية أو سلبية داخل الكيان الاجتماعي، يعرّفها "عثمان، 1973" بأنّها تبدأ باهتمام الفرد بالجماعة التي تشاركه من الأفراد الآخرين في عمل ما مرورا بالتعاطف معها وإحساسه بأنّه والجماعة شيء واحد وهي تكوين ذاتي خاصّ نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد **(علي هاشم جاوش الباوي، 2011)**. في حين يرى "نجاتي، 2002" بأنّها تلعب دورا مهمّا في استقرار حياة للأفراد والمجتمعات، حيث تعمل على صيانة نظم المجتمع وتحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء، ويقوم كلّ فرد بواجبه ومسؤوليته نحو نفسه ونحو مجتمعه، ويعمل ما عليه في سبيل النهوض بأمانته الملقاة على عاتقه حيث أنّ الفرد بالنسبة للمجتمع كالخلية للبدن، فكما أنّ البدن لا يكون سليما إلاّ إذا سلمت جميع خلاياه ،وقامت بأداء وظائفها المنوطة بها، فكذلك المجتمع لا يكون سليما إلاّ إذا سلم جميع أفراده وقاموا بأداء جميع مسؤولياتهم وواجباتهم **(صالح، مهدي صالح وآخرون، 2008)** يتّضح ممّا سبق أنّ المسؤولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية الراقية التي يجب أن يتحلّى بها كلّ فرد في المجتمع الذي يريد أن ينمو ويزدهر، لأنّ المتّسم بها هو في الحقيقة يحقّق الفائدة لنفسه ولجميع أفراد المجتمع وفي هذا السياق يذكر " دراز، 1973" أنّ الإنسان كائن مسؤول بصورة طبيعية، قبل أن يجعل نفسه مسؤولا أخلاقيا، وإذا كانت المسؤولية قضية لصيقة بالإنسان وبصورة طبيعية فإنّ ذلك لا يعني أن يكون على وفاق معها بالضرورة فمن أجل أن نتحمل إلتزاماتنا يجب أن يكون لنا الخيار في أن نبقى مخلصين لها أو مخلين بحقّها والإنسان المسئول مدعو إلى أن يقدم حسابا بشأن عدد من الأشياء إلى عدد من الناس ومن الممكن أن يقدم هذا الحساب إلى الإنسان ذاته أو إلى الآخرين أو إلى الله سبحانه وتعالى، وبهذا فإنّ الإنسان يتلقى مسؤولياته من الداخل والخارج **(زهران، حامد عبد السلام، 1984)**.

وعليه فإنّ تنمية المسؤولية الاجتماعية تشكّل ركنا أساسيا من أركان تنشئة الأبناء وتربيتهم وإعدادهم للحياة، فعلى جيل الكبار أنّ يدرك أنّ مهمّة تنمية المسؤولية الاجتماعية تقع عليه، وفي هذا السياق يذكر "الحاج ،1986" إلى أنّ الأفراد الذين يتمتّعون بشعور عالٍ من المسؤولية هم أفراد لديهم القدرة على تحمّل الأعباء ومواجهة الصعاب والإحساس بالواجب والجرأة والمبادرة ومواجهة المواقف بما يجب أن تواجه **(القيسي عبد الوهاب واخرون، 2011)**. وتتحدّد المسؤولية الاجتماعية إجرائيا في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عيّنة البحث في مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

. الاجراءات المنهجية للدراسة :

. منهج الدراسة : تمّ اعتماد في هذه الدراسة على "المنهج الوصفي" الذي يعرّف بأنّه مجموعة الاجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتحليلها لاستخلاص دلالتها والوصول إلى تعميمات عن الظاهرة محل البحث **(الرشيدي بشير صالح، 2000)**، لجأنا إلى هذا النوع من المناهج بهدف تشخيص ووصف واقع سلوك الغشّ في الامتحان من وجهة نظر الطلبة .

. عيّنة الدراسة : اعتمدنا لاختيار أفراد عيّنة دراستنا على معايير " العيّنة العارضة أو الحدثية " والتي تعرف باختيار أفراد عيّنة البحث حسب تواجدهم بالصدفة في مكان اجراء البحث الميداني **Contandriopoulos et al , (1990)**. وقد تكونت عيّنة الدراسة من 158 طالبا من قسم علم النفس بجامعة الجزائر 2، خلال السنة الجامعية 2014 / 2015.

. أدوات الدراسة : تمّ تطبيق ما يلي :

. مقياس المسؤولية الاجتماعية: صمّم من طرف الباحث "فحجان" سنة 2010، يتكون من (44) عبارة موزعة على أربع أبعاد (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأخلاقية، المسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية)، وتتمّ الإجابة على كلّ عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي **(فحجان سامي خليل، 2010)**. وقد تمّ تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية على النحو الآتي : فيما يخص الصدق، فقد تمّ تقديره باعتماد الصدق التمييزي، من خلال اجراء المقارنة الطرفية بين الربع الأعلى من التوزيع (27 %) وربعها الأدنى، باختبار « t » لدلالة الفرق بين متوسّطين، إذ قدرت قيمته بالنسبة لأبعاد المقياس (مسؤولية ذاتية، أخلاقية، جماعية، ووطنية) على التوالي (10.77، 84.9، 14.77، 17.64)، والتي بدورها تعكس الدلالة الاحصائية للفروق، بالتالي فالمقياس بأبعاده الأربعة يتميز بالصدق. أمّا الثبات فقدر بطريقة التباين، باعتماد معادلة ألفا لكرونباخ α، إذ قدرت قيمة معامل الثبات لأبعاد المقياس السابقة الذكر على النحو الآتي (0.9، 0.65، 0.85، 0.67)، وكلها تعكس تميز المقياس بالثبات.

. إستمارة جمع المعلومات : تمّ من خلالها جمع بعض البيانات العامّة والشخصية حول أفراد عيّنة الدراسة، فيما يخصّ ممارسة سلوك الغشّ، مدة ممارسته، ومدى الشعور بالندم من جراء ممارسة مثل هذا السلوك.

. عرض ومناقشة نتائج الدراسة : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة : نصّت على أنّه "يوجد اختلاف بين الطلبة فيما يخص لجوئهم لسلوك الغشّ في الامتحان"، وللتأكّد من صحّتها تمّ معالجتها إحصائيا باختبار كاف تربيع، وتمثّلت النتائج كما هي موضّحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (1) : تقدير مدى انتشار ظاهرة الغشّ في الامتحان بين الطلبة :

مدى ممارسة سلوك الغشّ	العدد	النسبة المئوية	قيمة اختبار كاف تربيع	الدلالة الحصائية
طلبة مارسوا سلوك الغشّ	89	%67.42	20.3	دالّة احصائيا عند α0.05 :
طلبة لم يمارسوا سلوك الغشّ	43	%32.58		
المجموع	132	%100		

يتّضح لنا من الجدول رقم (1) أنّ نسبة الطلبة من عيّنة بحثنا الذين مارسوا سلوك الغشّ قدرت ب 67.42%، في حين نجد نسبة 32.58% من الطلبة الذين لم يمارسوا الغشّ. وللتأكد من طبيعة هذه الاختلافات وتحديد دلالتها، تمّ معالجتها احصائيا باختبار كاف تربيع، إذ قدرت قيمته ب (20.3)، وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة (3.84)، نجدها دالّة عند مستوى الدلالة 0.05. هذا ما يعكس أن الاختلاف في الاستجابة بين الطلبة حقيقي،أي أنّه أغلبية الطلبة مارسوا سلوك الغشّ. وبهذا يتحقّق صحّة الفرضية الأولى للدراسة.

- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نصّت على أنّه "يوجد اختلاف بين الطلبة في درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بمستوياتها (ذاتية، أخلاقية، جماعية، وطنية) وذلك بدلالة اللجوء للغشّ في الامتحان".

وللتأكد من صحتها تمّ معالجتها احصائيا باختبار F لتحليل التباين، وتمثّلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (2) : نتائج تحليل التباين الاحادي لاختبار دلالة الفروق في متوسّط درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلبة تعزى لمتغيّر ممارسة الغشّ في الامتحان (طلبة مارسوا الغشّ/طلبة مارسوه وأقلعوا عنه/ طلبة لم يمارسوه):

المتغيّر	مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DL	متوسّط المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الاحصائية
المسؤولية الاجتماعية عامّة	بين المجموعات	1156.23	2	578.11	3.89	دالّة احصائيا عند α : 0.05
	داخل المجموعات	19180.32	129	148.68		
	التباين الكلي					

يتّضح لنا من الجدول اعلاه وجود فروق دالّة احصائيا في متوسّطات درجات الشعور بالمسؤولية الاجتماعية التي تحصّل عليها كلّ من الطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ في الامتحان وما يزالوا يمارسونه (164.92)، والطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ وأقلعوا عنه (170.12)، والطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغشّ (171.60)، إذ قدرت قيمة اختبار F لتحليل التباين ب 3.89 وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة (3.04) نجدها دالّة إحصائيا. ولتحديد طبيعة هذه الفروق ولصالح أي مجموعة قمنا بتعميق التحليل الإحصائي لكلّ بعد من أبعاد المسؤولية الاجتماعية، وتمثّلت النتائج في الآتي:

جدول رقم (3) : نتائج تحليل التباين الاحادي لأبعاد المسؤولية الاجتماعية بين الطلبة تعزى لمتغيّر ممارسة سلوك الغشّ في الامتحان :

أبعاد المسؤولية	مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجة الحرية DL	متوسّط المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
المسؤولية الذاتية	بين المجموعات	136.12	2	68.06	7.88	دالّة إحصائيا
	داخل المجموعات	2227.61	129	17.26		
	التباين الكلي					
المسؤولية الاخلاقية	بين المجموعات	138.4	2	69.2	4.56	دالّة إحصائيا
	داخل المجموعات	1957.48	129	15.17		
	التباين الكلي					
المسؤولية الجماعية	بين المجموعات	66.82	2	33.41	1.36	غير دالّة إحصائيا
	داخل المجموعات	3163.06	129	24.51		
	التباين الكلي					
المسؤولية الوطنية	بين المجموعات	33.97	2	16.98	0.62	غير دالّة إحصائيا
	داخل المجموعات	3500.55	129	27.13		
	التباين الكلي					

يتّضح لنا من الجدول (3) أنّه لا يوجد فرق دالّ إحصائيا بين متوسّط درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بين الطلبة الذين مارسوا الغشّ في الامتحان وما زالوا يمارسونه، والذين لم يمارسوه، والذين مارسوه وأقلعوا عنه، وذلك فيما يخص بعدي المسؤولية الجماعية والوطنية، في حين سجلنا فروقا ذات دلالة فيما يخص الشعور بالمسؤولية الذاتية والاخلاقية، ولتحديد ماهي أزواج المتوسّطات التي يوجد بينها فرق دالّ كان لابد الرجوع إلى اختبار Scheffe للمقارنات المتعدّدة بين المتوسّطات، وتمثّلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي

جدول رقم (4) : نتائج اختبار Scheffe لمختلف المقارنات الخاصّة بالمسؤولية الذاتية والاخلاقية :

أبعاد المسؤولية الاجتماعية	المقارنات المتعدّدة	الفرق بين المتوسّطين	قيمة الفرق	القيمة الحرجة ل Scheffe	الدلالة الإحصائية
المسؤولية الذاتية	طلبة لم يمارسوا الغشّ / طلبة مارسوا الغشّ وأقلعوا عنه	41.28 - 42.09	0.81	2.24	غير دالّ
	طلبة لم يمارسوا الغشّ / طلبة مارسوا الغشّ	39.72 – 42.09	2.37	2.12	دالّ
	طلبة مارسوا الغشّ وأقلعوا عنه / طلبة مارسوا الغشّ	39.72 - 41.28	1.58	2.04	غير دالّ
المسؤولية الاخلاقية	طلبة لم يمارسوا الغشّ / طلبة مارسوا الغشّ وأقلعوا عنه	41.43 – 42.56	1.13	2.10	غير دالّ
	طلبة لم يمارسوا الغشّ / طلبة مارسوا الغشّ	40.12 – 42.56	2.44	1.99	دالّ إحصائيا
	طلبة مارسوا الغشّ وأقلعوا عنه / طلبة مارسوا الغشّ	40.12 - 41.43	1.31	03.2	غير دالّ

يتّضح لنا من الجدول السابق أن الطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغشّ في الامتحان هم الذين يشعرون أكثر بالمسؤولية الذاتية والأخلاقية مقارنة بالطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ في الامتحان وما يزالوا يمارسونه، تليهم فئة الطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ في الامتحان لكن أقلعوا عن ممارسة مثل هذا السلوك. النتائج الواردة في الجداول (2)، (3)، (4) تؤكّد صحّة الفرضية الثانية للدراسة.

- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة للدراسة : نصّت على أنّه "يوجد اختلاف بين الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ في الامتحان والذين شعروا بالندم من هذا السلوك، والطلبة الذين لم يشعروا بذلك، وذلك فيما يخص درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية بمستوياتها". وللتأكّد من صحّتها تمّ اختبارها إحصائيا باختبار t لدلالة الفرق بين متوسّطين وتمثّلت النتائج على النحو الاتي :

جدول رقم (5) : دلالة الفروق في درجة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ في الامتحان بدلالة الشعور بالندم من هذا السلوك :

أبعاد المسؤولية	طلبة مارسوا	العدد	المتوسّط	الانحراف	قيمة	الدلالة

الاجتماعية	سلوك الغشّ :		الحسابي	المعياري	اختبار t	الإحصائية
المسؤولية الذاتية	شعور بالندم	22	40،82	4،37	1،81	غير دالّة إحصائيا
	عدم شعور بالندم	19	38،63	3،61		
المسؤولية الاخلاقية	شعور بالندم	22	42	2،45	2،05	دالّة إحصائيا
	عدم شعور بالندم	19	39،4	5،09		
المسؤولية الجماعية	شعور بالندم	22	48،13	4،6	1،26	غير دالّة إحصائيا
	عدم شعور بالندم	19	46،57	3،29		
المسؤولية الوطنية	شعور بالندم	22	37،95	5،91	0،25	غير دالّة إحصائيا
	عدم شعور بالندم	19	37،52	5،39		
المسؤولية الاجتماعية عامّة	شعور بالندم	22	168،86	12،17	1،89	غير دالّة إحصائيا
	عدم شعور بالندم	19	162،57	9،73		

يتّضح لنا من الجدول السابق أنّه لا يوجد اختلاف بين الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ الذين شعروا بالندم من جراء ممارسة هذا السلوك، والذين لم يشعروا بالندم من هذا السلوك، وذلك فيما يخص درجة الشعور بالمسؤولية الذاتية والجماعية والوطنية، في حين سجلنا وجود فرق دالّ إحصائيا بين متوسّط درجة الشعور بالمسؤولية الاخلاقية لدى الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ في الامتحان والذين شعروا بالندم من هذا السلوك (42)، ومتوسّط درجة الشعور بالمسؤولية الاخلاقية لدى الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ في الامتحان والذين لم يشعروا بالندم من جراء هذا السلوك (39،4)، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 2،05، وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة نجدها دالّة عند مستوى الدلالة 0،05. أي أنّ الطلبة الذين شعروا بالندم من جراء ممارسة سلوك الغشّ في الامتحان هم الذين يشعرون أكثر بالمسؤولية الأخلاقية، مقارنة بالذين لم يشعروا بالندم، وهذا ما يحقّق صحّة الفرضية الثالثة لدراستنا

. تفسير نتائج الدراسة : انطلاقا من تحليل ومناقشة نتائج الميدان التي اسفرت عنها هذه الدراسة، تمّ التوصّل إلى رصد جملة من الحقائق ذات الأهمّية، والتي تعكس تعامل الطلبة مع ظاهرة الغشّ في الامتحان في ظلّ الشعور بالمسؤولية ، والتي يمكن توضيحها وتفسيرها على النحو الآتي :

. تبين لنا الانتشار الواسع للسلوك اللاأخلاقي، والمتمثّل في الغشّ، لدى الطلبة، وهي ظاهرة جدّ متأصلة ومتجدرة، إذ عرفت امتدادها منذ التعليم الثانوي. هذه النتيجة تتفق مع ما توصّلت إليه دراسات كلّ من :

"محمد المري، 1980"، "لطيفة حسن الكندري، 2010"، "أبو زيد وأبو زريق، 2008"، "عسيري وشتري، 1999"، "الراشد، 2000"، "جابر والخضري، 1979" ، وكذا دراسة كلّ من SATTERLEE 2000 ET TCHORIATA FOUDJIO CHARLE . بهذا يظهر لنا جليا أن ظاهرة الغشّ في الامتحانات، هي مشكلة تربوية / اجتماعية، وهي جدّ متنامية، إذ سجلت نسب مرتفعة لانتشارها في المؤسّسات التعليمية سواء في بيئتنا المحلية أو في بقية دول العالم، وهذا ما ينبئ بالخطر ويستلزم الأمر التفكير فيها بجدية.

. كما أفرزت نتائج دراستنا أيضًا أنّ الطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغشّ هم الذين يشعرون أكثر بالمسؤولية الذاتية والأخلاقية مقارنة بالذين مارسوا سلوك الغشّ، تليهم فئة الطلبة الذين مارسوا هذا السلوك وأقلعوا عنه. بالرجوع للدراسات السابقة، التمسنا اتفاق في النتائج مع ما توصّلت اليه "**فضيلة عرفات محمد السبعاوي، 2007**" أنّه من بين الأسباب التي دفعت الطلبة للغشّ ضعف الوازع الديني. وهذا ما أكده أيضًا كلّ منStorm & Storm، 2007 أن هناك عدة أسباب لهذه الظاهرة منها أسباب ذاتية ترجع إلى عدم الأمانة وضعف الأخلاق الحميدة عند بعض الطلاّب في المدرسة.

وفي ذات السياق خلص utkin 1979 إلى أنّ الأفراد الذين أظهروا أخلاقيات في المسؤولية الاجتماعية مالوا إلى إظهار مصدر داخلي أكبر من الأفراد الذين فضلوا أخلاقية المسايرة وأحرزوا درجات اعلى على مقياس مراقبة الذات، كما أكد أيضًا "**عمران وعبد الجواد، 1990**" أن الطلاّب الملتزمين خلقيا ودينيا أكثر مسؤولية اجتماعية من الطلاّب الذين قاموا بالتزوير في السجلات الرسمية أو الغشّ في الامتحانات. وهذا ما يعكس أهمّية عامل الشعور بالمسؤولية باعتباره الضمير الاعلى وضبطا داخليا يحد من درجة اللجوء لسلوك الغشّ.

ومن بين النتائج المتوصّل إليها في دراستنا، هو غياب الوعي والضمير الاخلاقي لدى أغلبية الطلبة الممارسين لسلوك الغشّ، إذ صرح أغلبيتهم أنهم غير نادمين على ما فعلوه، لأن في اعتقادهم الاتصال بين الطلبة أثناء الامتحان ليس غشّا بل للتأكد من المعلومات قبل نقلها على ورقة الامتحان، كما يبررون ذلك كون أغلبية الطلبة يلجؤون إليه في اطار العمل الجماعي وتقديم المساعدة، والأخطر في ذلك أنّهم ينمون مبادئهم بأفكار سالبة، منها الغاية تبرر الوسيلة، أي لا تهم الطريقة المعتمدة، بل ما يهم أنهم حقّقوا النجاح. أمّا الطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ وشعروا بالندم، فيرجعون ذلك لكونه سلوك لا أخلاقي يتنافى مع تعاليم ديننا الحنيف، وهو سلوك مغالط ومخادع لا يعكس المستوى الفعلي للطالب. وهذا ما خلصت إليه دراسة الباحث "راشد،2002 " على اعتبار الطلبة الغشّ كنوع من التعاون وهو مراجعة جماعية، وكذا دراسة "فاروق عبده،1998" الذي يرى أن الطالب ربما يمتلك المعلومات التي يحتاج اليها، إلا أنّه يتردد في ذلك، ويتخذ الغشّ وسيلة للتأكد من معلوماته، باعتبارها سندا له (**رقية السيد الطيب العباس واخرون، 2013**)، وكذا ما أقر به الباحث " محمد الشهب، 2000 " في تمسك التلاميذ بالغشّ كحقّ مشروع مع غياب الاحساس بالذنب (**محمد الشهب، 2000**).

وآخر ما ختمت به دراستنا الميدانية من نتائج، هو تميز الطلبة الذين مارسوا سلوك الغشّ وشعروا بالندم بالشعور بالمسؤولية الاخلاقية أكثر من الطلبة الذين لم يشعروا بالندم . وفي ذات السياق توصّل " Mcgraw إلى أنّ العلاقة بين المسؤولية واللوم علاقة ايجابية.

. خاتمة الدراسة :

أفرزت الدراسة الحالية نتائج جدّ مهمّة تمثّلت في اعتبار ظاهرة الغشّ في الامتحان من أخطر ما يهدد المؤسّسات التعليمية ويطعنها في مبادئها وتقويمها، وقد يذهب أبعد من ذلك ،خصوصا إذا رجعنا إلى ذكر Romanowski 2008" الذي حصر لنا أوجه أخرى للغشّ، والمتمثّلة في قلة وضعف الامانة العلمية، وعدم ذكر المصادر والمراجع التي رجع اليها الطالب، وتزوير المعلومات (**لطيفة حسين الكندري**، 2010)، وSatterlee 2002 " الذي تطرق لموضوع الساعة، والخاصّ بالمخلفات السلبية للتطوّر التكنولوجي، والمتمثّل في الاستخدام السلبي للانترنت، يظهر في التلاعب بالمعلومات وسرقة الفقرات، وحل الواجبات المدرسية، بهذا تضاعفت فرص الغشّ وتنوّعت وسائل الوصول إلى المعلومات، وأصبحت أكثر سهولة واكبر مما كانت عليه قبل 10 سنوات (**لطيفة حسين الكندري**، 2010) كلّ هذا يستدعي التدخل الاستعجالي للحد من هذه الظاهرة بتعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة، لذلك ارتأينا تقديم جملة من المقترحات والتوصيات، التي تضفي في أوجه الاستفادة من هذه النتائج، لذلك نوصي بما يلي :

. الحرص على تنمية الضمير الاخلاقي لدى الطلبة منذ التعليم الابتدائي لغرس فيهم المبادئ والقيم

. تكثيف التوعية والارشاد الديني على مستوى الثانويات عن مخلفات سلوك الغشّ على المستوى الشخصي والمهني

. التطبيق الفعلي والصارم للاجراءات التأديبية حتّى يأخذها الطلبة بجدية، ويتخوفون من مصيرهم

. إيلاء أهمّية للإرشاد الأسري في مجال التنشئة الاجتماعية وتربية النشء، فيما يخصّ تعزيز الانضباط والشعور بالمسؤولية.

وبما أنّ المسؤولية الاجتماعية تخضع للتعلّم والاكتساب، بالتالي فهي قابلة للتعديل والإصلاح والنموّ ،بهذا يتعيّن من منظور التنمية المستدامة ترسيخ ثقافة المسؤولية الاجتماعية، ونشر التوعية بأهمّيتها في الأوساط الاجتماعية عامّة، والنظم التعليمية خاصّة، لأنّ الضمانات الحقيقية لأيّ مجتمع يريد أن يزدهر وينمو، يرجع إلى مدى تشرّب هؤلاء الشباب بالمسؤولية الاجتماعية.

استمارة جمع المعلومات

عزيزي الطالب إليك هذه الاستمارة، حاول قراءتها بتمعّن، والإجابة على أسئلتها بما يتوافق مع أفكارك وتصورك، وبكل صدق، وذلك بوضع علامة (*) أمام الاجابة التي تناسبك. ونحيطك علما أن المعلومات التي ستدلون بها ستبقى في أتم السرية ولا تستغل إلا لغرض علمي.

نشكرك مسبقا لتفهمك وحسن تعاونك معنا

- البيانات الشخصية :

- الجنس :

- التخصص :

- المستوى التعليمي :

<u>- الأسئلة :</u>

1 - هل سبق لك وأن مارست سلوك الغش في الامتحان :

نعم : لا :

2 - هل مارست سلوك الغش :

- في الثانوية فقط :

- في الجامعة فقط :

- منذ وجودك بالثانوية إلى حد الآن :

3 - هل أنت نادم على ما فعلت ؟

نعم : لا :

لماذا ؟

مقياس المسؤولية الاجتماعية

. **التعليمة** : فيما يلي مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرّف على وجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تعيشها في حياتك اليومية ، الرجاء الاجابة عن كل عبارة بوضع إشارة (×) في المكان الذي يناسب انطباعك ، مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

رقم العبارة	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1	أبذل قصارى جهدي لإنجاز العمل المكلف به.					
2	أشعر بالضيق إذا تأخرت عن العمل.					
3	أقوم بحل أي مشكلة تواجهني دون استعانة بالآخرين					
4	أساهم في حل مشكلات آخرين					
5	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة					
6	أحافظ على الهدوء في مكان عملي					
7	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي					
8	أحرص على عدم التدخل إذا رأيت أحد الزملاء يسبب الأذى للأخرين					
9	أشعر بالضيق عند تقييمي بأني غير اجتماعي					
10	أسرع لمساعدة الاخرين عند الحاجة					
11	أشعر بالضيق عند تجاهل الاخرين لحقوق الطلبة المعاقين					
12	أحب قراءة الكتب الدينية					
13	أشعر بالضيق عند سماع الكلمات النابية					
14	أعتذر للآخرين عندما أخطئ					
15	أحرص على مساعدة الاخرين عند الحاجة					
16	أحافظ على استهلاك الكهرباء في مكان عملي (تواجدي)					
17	أحرص على المحافظة على النظافة					
18	يؤلمني اسراف بعض الطلبة في استخدام المياه					
19	أشعر بالضيق عند إلقاء الفضلات على الأرض					
20	ألتزم بقوانين وضوابط عملي					
21	أحافظ على أسرار الأخرين					
22	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية مع الأخرين					
23	أشارك في الأعمال التطوعية					
24	أبادر لتقديم المساعدة للأخرين					
25	أشارك زملائي في المناسبات الاجتماعية					
26	أهتم بالبرامج والندوات لاجتماعية					
27	أشارك الآخرين في حل مشاكلهم					
28	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين					

29	أفضل العمل الجماعي					
30	أحرص على قيم المجتمع					
31	أحافظ على ممتلكات المؤسسة					
32	ألتزم بإنجاز المهام الملقاة على عاتقي في موعدها					
33	التعاون أمر ضروري لنجاح العمل					
34	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار					
35	المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع					
36	أهتم بحضور الندوات السياسية					
37	أهتم بالمشاركة في المناسبات الوطنية					
38	أشعر بأن دوري محدود في المجتمع					
39	أوضح لزملائي خطورة بعض المشاكل الوطنية					
40	أشعر بالألم لأي كارثة تحدث في وطني					
41	أحرص على إظهار الجانب المشرف لوطني					
42	يضايقني سلبية بعض الزملاء تجاه وطنهم					
43	أحرص على شراء بعض الكتب السياسية					
44	أحاول تغيير نظرة الاخرين إلى المعاقين (الفئات المعوزة)					

تنقيط المقياس (1) : المسؤولية الاجتماعية

البعد 1 : **المسؤولية الذاتية** : تتضمّن البنود من 1 إلى 11

البعد 2 : **المسؤولية الدينية والاخلاقية** : تتضمّن البنود من 12 إلى 21

البعد 3 : **المسؤولية الجماعية** : تتضمّن البنود من 22 إلى 33

البعد 4 : **المسؤولية الوطنية** : تتضمّن البنود من 34 إلى 44

التنقيط يكون باتباع سلم ليكرت :

1 (أعارض بشدة) ← **5 (أوافق بشدة) : بالنسبة للبنود الموجبة**

1 (أوافق بشدة) ← **5 (أعارض بشدة) : بالنسبة للبنود السالبة**

البنود السالبة : 5 ، 8 ، 9 ، 38

- قائمة المراجع :

1 . الحارثي، زيدان بن عجيز(1995). المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيّرات. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.(2). 91 - 130

2 . الرشيدي بشير صالح (2000) : مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت : دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى.

3 . العمري، منى(2007). الأسلوب المعرفي (التروّي/ الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عيّنة من طالبات كلّية التربية للبنات بمحافظة جدّة. رسالة ماجستير (غير منشورة). علم النفس التربوي. جامعة الطيبة.

4 . القيسي عبد الوهاب، خولة ونجف أحمد، أفراح (2011). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية. مجلة البحوث التربوية والنفسية (30). 1 - 21

5 . جميل محمد قاسم (2008) : فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاّب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الاسلامية . غزة.

6 ـ خوالدة، محمد محمود(1987). مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية. الكويت : المجلة العربية للعلوم الإنسانية. 7 (26).

7 . رقية السيد الطيب العباس، عبد الباقي دفع الله أحمد (2013) : مخالفة لوائح الامتحانات وسط طلاّب جامعة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيّرات، ص 1 . 12. الموقع : uofk.edu/ suhtisite../papers/regulation/pdf.

8 . زهران، حامد عبد السلام(1984). علم النفس الاجتماعي (5). القاهرة : عالم الكتب

9 . صالح، مهدي صالح وأزهار، ماجد الربيعي(2008). مفهوم الحرية لدى طلبة الجامعة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة كلّية التربية. (4). 290 - 443.

10 . عثمان، سيد أحمد، (1973) : المسؤولية الاجتماعية، القاهرة، دار النهضة المصرية ،الطبعة الأولى.

11 . علي هاشم جاوش الباوي، (2011) : السلوك التسلطي للآباء وعلاقته بقابلية الإيحاء لدى أبنائهم المراهقين، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العدد 22. 260 - 281

12 . عماد حسين عبيد المرشدي (2014) : ظاهرة الغشّ واثرها على الطالب والمجتمع جامعة بابل الموقع : www.uodadylon.edu.iq/../repositozy1_publication75

13 ـ فحجان، سامي خليل(2010). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصّة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة.

14. فوستر، كنستانس(1994). تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال(ط 4). ترجمة خليل كامل إبراهيم. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

15. فضيلة عرفات محمد السبعاوي (2007) : ظاهرة الغشّ في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية: أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد3، ص 271 . 300

16. فاضل عبيد حسون، شافي حسين الشريفي، سعد خليفة المقرن (2007) : أثر المعاملة الوالدية في ظاهرة الغشّ الدراسي والدافع للانجاز على طلبة في الجامعة في ليبيا العظمى، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد الخامس، العدد الرابع، ص 1 . 13.

17. محمد الشهب (2000) : المدرسة والسلوك الانحرافي، المغرب : دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الطبعة الأولى.

18. ميسون، محمد عبد القادر مشرف(2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيّرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير (غير منشورة). تخصّص الإرشاد النفسي.

19. لطيفة حسين الكندري (2010) : ظاهرة الغشّ في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلّية التربية الأساسية في دولة الكويت، بحث ممول من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ص 1 . 37.

20 - Contandriopoulos , Champagne et Potvin, Denis, Boyle(1990) : Savoir prepare une recherche. canada : press de l universite de Montereal

21 - Myriem Mazodier , Patrice Blemont. Marc Foucault Stephan Kesler (2012) : La Fraude aux examens dans l enseignement superieur , ministere del education nationale. France.Rapport n 2012 - 027 .

22- Tchouata Foudjio (2011) : Environnement psyhosocial et Fraude aux examens universitaire au cameroun , reseau ouest et centre Africain de recherche en Education. Cameroun

مستوى إدراك المساندة الاجتماعية لدى عيّنة من الطلبة المغتربين بالجزائر

د.قوارح محمد: جامعة ورقلة

د.بركات عبد الحقّ: جامعة المسيلة

الملخص:

اتّفق العديد من العلماء على أنّ مفهوم المساندة الاجتماعية يحمل في طياته المؤازرة والمساعدة على مواجهة المواقف التي قد تعترضنا، ويعتبر بداية استخدام مصطلح المساندة الاجتماعية في العلوم الإنسانية مع تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية، حيث صاغوا مصطلح الشبكة الاجتماعية الذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور المساندة الاجتماعية والذي يظهر بشكل جلي لدى الأفراد المغتربين عن وطنهم، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى إدراك المساندة الاجتماعية لدى عيّنة من الطلبة المغتربين بالجزائر.

Abstract

Many scholars have agreed upon the concepts of *social assistance*. They have argued that it deals with the individual's social, psychological and financial situations. In human sciences, this concept has started being dealt with, concomitantly, with scholars' treatment of human relationships in that they have introduced the terminology of *social net work* which is considered the very real starting point of the social assistance, Which shows clearly the expatriate individuals for their home, and from this point of this study was to detect the level of awareness of social support among a sample of expatriate students in Algeria.

1- إشكالية الدراسة:

تحمل المساندة في طياتها معنى المعاضدة والمؤازرة والمساعدة على مواجهة المواقف. وتعتبر بداية ظهور مصطلح المساندة الاجتماعية ونظرياتها في علم النفس من خلال ما قدّمه كلّ من كاسل Cassel، وكوب Cobb في دراستيهما اللتين تناولتا توضيح مدى أهمية العلاقات والمساندة الاجتماعية في الحفاظ على الصحّة النفسية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية، حيث صاغوا مصطلح الشبكة الاجتماعية Social network، الذي يعتبر البداية الحقيقية لظهور مصطلح المساندة الاجتماعية Social support والتكامل الاجتماعي Social Integration كما يطلق عليه البعض مسمى الموارد الاجتماعية Social resources، ومن بين الدراسات التي جاءت في نفس سياق الموضوع نجد مجموعة من الدراسات نذكر منها مايلي:

فقد قام المشعان(2011) بدراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى الطلبة المتعاطين وغير المتعاطين في دولة الكويت، وكذا التعرّف على الفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين وبين الطلبة والطالبات في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية. تكونت عيّنة الدراسة من 1217 طالباً وطالبة بواقع 552 من الطلبة و 296 من الطالبات و 36 من المتعاطين. وأوضحت النتائج بأنّه لا توجد فروق دالة بين متوسّط درجات الذكور ومتوسّط درجات الإناث في متغيّر المساندة الاجتماعية، بالإضافة إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة بين المتعاطين الذكور وغير المتعاطين الذكور في المساندة

الاجتماعية(ت= 4.75 عند 0.01) لصالح المتعاطين، كما تبين أنّه توجد علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب -0.17، كما أظهرت النتائج بأنّه لا يوجد ارتباط بين المساندة والعصابية وهذا بالنسبة لعيّنة المتعاطين. في حين كشفت النتائج عند عيّنة الذكور بأنّه توجد علاقة سالبة بين المساندة والعصابية -0.12، والمساندة والاكتئاب -0.11. أما لدى عيّنة الإناث فقد كشفت النتائج أنّه توجد علاقة سالبة بين المساندة والعصابية -0.11، والعدوانية -0.22، والاكتئاب -0.27 (المشعان، 2011، ص256). كما قام بوعمامة (2011) بدراسة كان الهدف الأساسي منها تسليط الضوء على أهمية ودور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات، وتبني استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في البكالوريا، ودورها في تخفيف نتائج الأحداث الضاغطة عندهم، كذلك تبيان تأثير متغيّر الجنس والتخصّص (علمي- أدبي)، في متغيّرات الدراسة الرئيسة. تكونت العيّنة من187 تلميذا، بواقع 101 علمي، 86 أدبي، و80 ذكور و107 إناث. كشفت النتائج أنّه يوجد اختلاف بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة والطلبة ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص تقدير الذات (ت=3.15 عند 0.05)، وذلك لصالح المساندة المرتفعة. كما يوجد اختلاف بين الطلبة ذوي المساندة المرتفعة والطلبة ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص إستراتيجيات المقاومة(ت=2.09 عند 0.05) وذلك لصالح المساندة المرتفعة. في حين بينت النتائج أنّه لا يوجد اختلاف في متغيّرات الدراسة الرئيسة بدلالة متغيّر الجنس. في حين لم تكن هنالك فروق في المساندة الاجتماعية تعزى للتخصّص.(بوعمامة، 2011، ص126).

كما أجرى أبو طالب(2011) دراسة هدفت الدراسة للتعرّف على مستوى كلّ من المساندة والأمن النفسي، ومعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى عيّنة من الطلاب النازحين وغير النازحين من الحدود الجنوبية بمنطقة جازان بالسعودية، كما هدفت إلى التحقق من وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية (الأبعاد، الدرجة الكلّية) والأمن النفسي، وكذا التحقق من وجود فروق بين متغيّري الدراسة تعزى إلى متغيّرات (مكان الإقامة، الصف، التخصّص الدراسي). وتكونت عيّنة الدراسة من 400 طالباً منهم 200 طالباً من النازحين من الحدود الجنوبية و200 طالباً من غير النازحين من المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان، بينت النتائج أن مستوى جميع أبعاد المساندة الاجتماعية أعلى من المتوسّط، حيث تراوحت الاستجابات بين 2.39 و2.79 لدى الطلاب النازحين، في حين تراوحت عند غير النازحين بين 2.45 و 2.77. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً على أنّه توجد علاقة ارتباطيه سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية -0.59 عند مستوى 0.01 بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي أفراد العيّنة الكلّية، كما أقرت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية(ت=7.80) عند مستوى 0.01 في المساندة الاجتماعية بين أفراد العيّنة لصالح المقيمين في منازلهم الطبيعية في الصف الثاني، في حين توجد فروق في المساندة الاجتماعية تعزى متغيّر مكان الإقامة (ف=30.65 عند 0.01) لصالح غير النازحين. وكذا فروق بالنسبة لمتغيّر الصف الدراسي(ت=7.51 عند 0.01) لصالح طلاب الصف الثاني. (أبوطالب،2011، ص04).

أما دراسة العاسمي (2009) فهدفت إلى التعرّف على الفروق بين الطلبة الجامعيين القاطنين في الريف وأقرانهم القاطنين في المدينة في درجة الشعور بالوحدة النفسية وكلّ من العزلة الاجتماعية، الاكتئاب، المساندة الاجتماعية. حيث تكونت عيّنة الدراسة من 486 طالباً وطالبة من الطلبة الدراسين في جامعة

دمشق. بواقع 259 من الطلبة القاطنين في الريف و228 طالباً وطالبة من القاطنين في المدن. تراوحت أعمارهم بين 19- 24 سنة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة الجامعيين القاطنين في الريف وأقرانهم القاطنين في المدينة في كلّ من الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب والعزلة الاجتماعية لصالح طلبة الريف. وكذلك وجود فروق دالة لصالح الإناث مقارنة بالذكور. بينما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية تساوي - 0.49 عند مستوى الدلالة 0.01. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات الطلبة الجامعيين الذين يعانون الوحدة النفسية وأقرانهم الذين لا يعانون هذا الشعور في كلّ من الاكتئاب والعزلة وضعف المساندة لصالح الطلبة الذين يعانون.(العاسمي، 2009، ص 208).

بينما قام السميري (2008) بدراسة هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة في العدوان الأخير على محافظات غزة، كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة التفاوت في النسب المئوية لمجالات مقياسي المساندة الاجتماعية والأمن النفسي، وأيضاً إلى معرفة الفروق في المساندة والأمن النفسي بحسب متغيّر الجنس، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عيّنة الدراسة 200 مواطنا موزعين بالتساوي على أساس الذكور والإناث اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، استخدمت الدراسة مقياس المساندة ومقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة نفسها، حيث أظهرت النتائج أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى أهالي هذه البيوت مرتفع حيث بلغت الدرجة الكلّية للمقياس80%، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي لدى أهالي هذه البيوت منخفض إذ بلغت الدرجة الكلّية للمقياس 50.67 %. كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين الدرجة الكلّية لمقياسي الدراسة حيث كانت تساوي 0.31 عند مستوى 0.01، وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق معنوية بين الجنسين في الدرجة الكلّية لمقياس المساندة الاجتماعية، حيث أن قيمة(ت) تساوي 10.05 عند مستوى 0.01 وكانت الفروق لصالح الإناث، وكشفت النتائج أيضاً أن حجم المساندة الاجتماعية كبير حيث بلغ 0.34 على الجنسين من أهالي البيوت المدمرة بمحافظات غزة (السميري، 2010، ص2151).

في حين هدفت دراسة دياب(2006) إلى التعرّف على دور المساندة الاجتماعية كأحد العوامل الواقية من الأثر النفسي الناتج عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، والتأثير السلبي للأحداث الضاغطة على الصحّة النفسية للمراهقين الفلسطينيين.استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عيّنة الدراسة من 550 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وتراوحت أعمارهم بين 15- 19 سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الفلسطينيين يتعرضون لأنماط متعددة من الأحداث الصادمة، وأن المراهقين يتلقون مساندة اجتماعية بشكل متوسّط. كما كشفت النتائج أيضاً أنّه توجد فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسّط درجات الذكور والإناث في المساندة لصالح الإناث(ت=-3.60 عند 0.05). ولا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين المراهقين ذوي الأسر الصغيرة والمتوسّطة والكبيرة في المساندة الاجتماعية، كما أن هناك علاقة عكسية بين درجات الأحداث الصادمة التي تعرض لها المراهقون والمساندة(-0.28 عند 0.01)، وأن هناك فروقًا بين درجات منخفضي الأحداث الصادمة ودرجات مرتفعي الأحداث الصادمة بالنسبة لحجم المساندة الاجتماعية؛ وكانت الفروق لصالح

منخفضي الأحداث الصادمة(ت=7.40 عند 0.01)، وكذلك توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين درجات منخفضي المساندة ودرجات مرتفعي المساندة في الصحّة النفسية لصالح مرتفعي المساندة (ت=-5.77 عند 0.01).(دياب، 2011، ص05).

وأجرى النبهاني وآخران (2005) دراسة هدفت الدراسة إلى رصد مستوى الشعور بالوحدة مع معرفة طبيعة العلاقة بينه وبين تبادل العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية، والكشف عن البنية العاملية للمفاهيم الثلاثة في البيئة العُمانية، ومعرفة الفروق بين متغيّري (الجنس والتخصّص) على حدة وفي كلّ المتغيّرات الثلاث. وتكونت عيّنة الدراسة من 254 طالباً وطالبة من جامعة قابوس بواقع 112 طالباً و142 طالبة، كشفت التحليلات الإحصائية للدراسة عن مستوى دال للأوساط الحسابية لمقياس العلاقات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية من حيث أنّها مرتفعة عن الوسط النظري، في حين كان المتوسّط الحسابي للشعور بالوحدة النفسية غير دالّ إحصائياً، أما الارتباطات فكانت سالبة ودالة بين الشعور بالوحدة النفسية والتبادل الاجتماعي وبعدي المساندة الاجتماعية، وكلّ من متغيّر تبادل العلاقات الاجتماعية، وأما التحليل العاملي فقد كشف عن عامل ثنائي القطب يتضمن مقياس تبادل العلاقات الاجتماعية وأبعاده مقابل الشعور بالوحدة النفسية، وأخر أحادي يضم المساندة الاجتماعية ومكوناته، وبخصوص الفروق تبعاً لمتغيّري الجنس والتخصّص بالمتغيّرات النفسية الثلاث فقد كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة للمتغيّرات النفسية الثلاثة. (النبهاني وآخران، 2005، ص205).

كما قام كلّ من النجار وآخران (2008) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن (المساندة الاجتماعية، تقدير الذات، الوحدة النفسية) وعلاقتها بكلّ من التحصيل الدراسي، الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عيّنة الدراسة من 300 طالب وطالبة منهم 87 طالبا و213 طالبة، من جامعة مؤتة للعام الدراسي 2008/2007.

ودلّت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين(المساندة الاجتماعية، تقدير الذات، الوحدة النفسية)، والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين(المساندة الاجتماعية، تقدير الذات يساوي 0.60)، و(المساندة الاجتماعية، الوحدة النفسية يساوي – 0.45)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في(المساندة الاجتماعية، تقدير الذات، الوحدة النفسية) يعزى لمتغيّر الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في كلّ من (المساندة الاجتماعية، تقدير الذات)، تعزى إلى المستوى الدراسي، وباستخدام تحليل التباين الثنائي وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في (المساندة الاجتماعية، تقدير الذات) لدى طلبة كلّية العلوم التربوية في جامعة مؤتة تعزى إلى لمتغيّر الجنس والمستوى الدراسي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بينهما. (النجار وآخران، 2011، ص257).

في حين هدفت دراسة النمراني (2001) إلى بناء وتطبيق مقياسي المساندة الاجتماعية، والشعور بالوحدة النفسية. تكونت عيّنة البحث من 500 طالباً وطالبة، من طلبة الصف الثانية ثانوي في سبع مدارس من بين المدارس الثانوية الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء بمجموع 314 طالباً, منهم 215 طالباً و99 طالبة. ومن طلبة

المستوى الثالث جامعي في كلّيتي الآداب والعلوم من جامعة صنعاء منهم 186 طالباً. بواقع 101 طالباً و85 طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياسي المساندة الاجتماعية والذي يتألف من 44 فقرة. ومقياس الوحدة النفسية والذي يتألف من 50 فقرة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالّة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعية، كما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في العلاقة بين المساندة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الثانوية والجامعة اليمنيين، تبعاً لمتغيّر الجنس، كذلك لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في العلاقة بين المساندة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة في اليمن، تبعاً لمتغيّر المرحلة الدراسية (ثانوية - جامعة) (http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=10783).

كما أجرى الربيعة (1997) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كلّ من الجنس والحالة الاجتماعية ومكان إقامة الطلاب والطالبات في درجة شعورهم بالوحدة النفسية. وقد تكونت عيّنة الدراسة من 600 طالباً وطالبة. وتوصّلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين درجات طلاب وطالبات الجامعة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ودرجاتهم على مقياس المساندة الاجتماعية. (النبهاني وآخران، 2005، ص217).

إنّ غياب أو انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية خاصة من الأسرة وجماعة الرفاق يمكن أن يؤدي إلى الكثير من المشكلات التي منها، ظهور الاستجابات السلبية في مواجهة الضغوط النفسية والمواقف السيئة التي يتعرض لها الفرد مما قد يؤدي إلى اضطراب الصحّة النفسية بشكل عام.

من خلال ما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

- ما مستوى إدراك المساندة الاجتماعية لدى عيّنة من الطلبة المغتربين بجامعة المسيلة (الجزائر)؟

2- فرضيات الدراسة: تتحدد فرضيات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- يتمتع أفراد عيّنة الطلبة المغتربين في الدراسة الحالية بمستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية.
- يوجد اختلاف بين درجات الطلبة المغتربين في المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغيّر الجنس.
- يوجد اختلاف بين درجات الطلبة المغتربين في المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغيّر التخصّص الدراسي.

3- مفاهيم الدراسة:

3-1- المساندة الاجتماعية: يعرّفها جاكبسون Jaccobson بأنّها السلوك الذي يعززه شعور الفرد بالطمأنينة النفسية والثقة بالذات، واعتقاد الفرد بأنّه يحظى بالتقدير والاحترام من أفراد البيئة المحيطة به وكذا من المقربين له وإحساسه أيضا بالرضا عن مصادر المساندة التي يتلقاها والتي تساعده على حل مشكلاته العملية.(علي، 2005، ص12).

وتعرّف المساندة الاجتماعية بأنّها وجود أو توفر الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، وهم أولئك الذين يتركون لديه انطباعاً بأنّهم في وسعهم أن يعتنوا به، وأنّهم يقدرونه ويحبونه.(Sarason et al , 1983 ,p129)

ويقصد بالمساندة الاجتماعية شعور الفرد بأنّه شخص محبوب ومقبول أسريا واجتماعيا ومرغوب فيه، وأنّه ينتمي إلى شبكة علاقات اجتماعية تقدم له المساندة والدعم الانفعالي(العاطفي) والمادي والمعرفي اللازم

والمطلوب عند الحاجة إلى ذلك،فمن خلال هذه المساندة والمؤازرة يشبع الفرد حاجاته النفسية والمادية؛ بحيث تجعل منه شخصاً أكثر توافقا وتكيفا وقدرة على مواجهة مشكلاته التي تعترضه مهما اختلفت وتباينت.

كما يتحدد مصطلح المساندة الاجتماعية في الدراسة الحالية إجرائياً من خلال الدرجات التي يحصل عليها أفراد عيّنة الدراسة الأساسية على(مقياس المساندة الاجتماعية) المصمم من قبل الباحثين والمستخدم في الدراسة الحالية.

2-3- الطلبة الجامعيون: ويقصد بالطلبة الجامعيين في هذه الدراسة عيّنة من الطلاب والطالبات المغتربين الذين يزاولون الدراسة بجامعة المسيلة (الجزائر) باختلاف نوع جنسهم ويزاولون الدراسة في جميع المستويات والتخصّصات الدراسية.

4- منهج الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى إدراك المساندة الاجتماعية لدى عيّنة من الطلبة المغتربين بجامعة المسيلة (الجزائر)، وذلك وفقًا لبعض لمتغيّر الجنس، والسن. وفي ضوء هذا الهدف فقد اعتمد في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. الذي يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة ومحاولة تفسيرها تفسيراً علمياً.

5- عيّنة الدراسة:

بناءً على هذا فقد تمّ اختيار عيّنة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي وذلك بهدف تطبيق أدوات الدراسة قصد التأكد من مدى صلاحيتها وملاءمتها للبحث الحالي وكذا التعرّف على مدى صدق وثبات أداة الدراسة، حيث تكونت عيّنة الدراسة الاستطلاعية المكونة من 66 طالباً وطالبة جامعياً، في حين تكونت عيّنة الدراسة الأساسية الممثلة في الطلبة المغتربين من 72 طالباً وطالبة من مختلف الجنسيات الموجودة بالجامعة.

6- أدوات الدراسة:- مقياس المساندة الاجتماعية Social Support Scale:

لقد تمّ تصميم مقياس المساندة الاجتماعية في الدراسة الحالية، وذلك بهدف قياس مدى وجود مساندة حقيقية من قبل كلّ من الأسرة والمجتمع والأصدقاء وكذا الآخرين للفرد، ولقد روعي لأجل تحقيق ذلك جملة من الخطوات والاجراءات لتحديد عبارات المقياس. وذلك من خلال مراجعة جملة من الدراسات التي أجريت حول موضوع المساندة الاجتماعية مثل: مقياس ساراسون وآخرون Sarason et al (1983)، والذي قام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية محمد الشناوي، وسامي أبو بيه(1990)، وكذا مقياس سوزان ديون وآخرون Dunn.S.et al (1987)، وذلك بهدف قياس المساندة الاجتماعية كما يدركها المراهقون الذي قامت السرسي، وأماني عبد المقصود (د- ت) بترجمته وتقنينه في البيئة العربية.

تكوّن المقياس في صورته الأولية من 36 عبارة وببدائل إجابة ثلاثية (دائماً، أحياناً، نادراً)، ولقد روعي في ذلك أن يشمل ويغطي المقياس عديد من الأبعاد الرئيسة هي: المساندة من قبل الأسرة، أو المساندة المدركة من قبل الأسرة، والمساندة من قبل الأصدقاء، أو المدركة من قبل الأصدقاء، وكذا المساندة من قبل الآخرين.

لقد أقر غالبية المحكمين مجموعة من الملاحظات تكاد تتفق فيما بينها على بعض العبارات من حيث أنّها تقيس الهدف المراد منها؛ فتم حذفها مباشرة. ثم بعد ذلك تم مراجعة عبارات المقياس من ناحية البناء اللغوي والتركيب لكي تتفق الصياغة مع المعنى المراد منها.

تكوّن المقياس في صورته النهائية من 25 عبارة، أمام كلّ عبارة ثلاث استجابات تقدير هي: دائماً، أحياناً، نادراً. وتتراوح الدرجات التي يتحصل عليها الفرد على المقياس 25 درجة كحد أدنى إلى 75 درجة كحد أقصى. وقد استخدم الباحث صيغتي الإيجاب والسلب للعبارات، حيث كانت العبارات الموجبة ممثلة في العبارات التي تحمل الأرقام (1، 2، 5، 7، 8، 9، 11،14 ، 15، 16،17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25) وهي تعكس أن الفرد يتمتع بمساندة حقيقية من شبكة العلاقات الخاصة به مهما اختلف مصدرها (الأسرة، الأصدقاء، الآخرين). في حين العبارات السالبة فهي تحمل الأرقام (3، 4، 6، 10، 12)، وهذا ما يمكن من بناء المقياس على شكل مصفوفة تطلب معلومات معيّنة من المستجيب، ثم تتبعها عبارات أو فقرات المقياس التي تمتاز بشكل منظم ومنطقي. وقد بينت نتائج التحليل العاملي لبنود المقياس أن مستوى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد تتأثر بثلاث عوامل أساسية تشكل في مضمونها مصادر المساندة التي يتلقاها الفرد وأبعاد المقياس المطبق في الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

أ- المساندة من قبل الأسرة، أو المساندة المدركة من قبل الأسرة ولديها مؤشرات هي: (التلاحم والتماسك يعكس درجة المساندة المادية والمعنوية، التعبير المباشر الذي يقصد به ما يُكونه أفراد الأسرة تُجاه بعضهم البعض؛ حيث يشبع عن طريق المشاعر والأحاسيس، أيضا المشاركة من خلال تشابه الأفكار والاهتمامات لأفراد الأسرة). كما تعني المساندة الأسرية، وهي تعني الحصول على العون والمساعدة من قبل الأسرة والشعور بالأمان النفسي لوجود الفرد بينهم وأنّه محل ثقتهم واحترامهم.

ب- المساندة من قبل الأصدقاء، أو المساندة المدركة من قبل الأصدقاء، وهي تعكس وجود جماعة ينتمي الفرد إليها تستجيب لمستوى نموه وتتفهمه. والتي تحقّق له عادةً نوعا من الاستقلالية التامة والشعور بالأمان من الأخطار التي ربما يعتقد بأنّها تهدد أمنه وتزيل مخاوفه من المستقبل. كما تعكس المساندة من الأصدقاء الشعور بالراحة للتواجد مع الأصدقاء ومشاركتهم اهتمامات الحياة والحصول على المناصرة والمساعدة عند الضرورة.

ج- المساندة من قبل الآخرين، وتتحدّد بالأشخاص الذين تربطهم بالفرد علاقات ما مبنية على الاحترام المتبادل مثل علاقات الجيرة، علاقات الزمالة، علاقات الوسط المشترك مثل الجامعة المدرسة....إلخ، وهنا قد يتطوّر هذا النوع لأن يرتقي فيصبح يشكل نوع المساندة من الأصدقاء بحكم توطد العلاقات وتطورها.

1-6- ثبات المقياس:تمّ تقدير وحساب ثبات المقياس من خلال إجرائه على عيّنة مكونة من 66 طالباً وطالبة، ولقد اختيرت العيّنة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث استخدم لحساب معامل الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية طريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient: تمّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بالمقارنة بين العبارات التي تحمل أو ذات الأرقام الفردية والعبارات التي تحمل الأرقام الزوجية، ولقد تمّ حذف العبارة رقم 13 لكي يتساوى مجموع العبرات الفردية مع الزوجية؛ حيث كانت نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson'sCorrelation Coefficient لنصف ثبات المقياس كالتالي:

جدول (01) يمثل نتائج تحليل معامل الارتباط بيرسون لمقياس المساندة الاجتماعية.

النتائج / القيم	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القيم الفردية	66	28.25	3.50	0.63	0.01
القيم الزوجية	66	27.77	3.93		

من خلال الجدول يتضح لنا أن هناك دلالة ارتباط موجبة ومرتفعة نوعاً ما، حيث كان معامل الارتباط يساوي 0.63 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيمة ثبات نصف المقياس. وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient: حيث أصبح معامل الثبات يساوي 0.77 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.0.1، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات تتجاوز المتوسّط، وهي تعكس إمكانية ملائمته للتطبيق.

ب- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cornbrash's Alpha Coefficient: تمّ حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ فوجد أنّه يساوي 0.79، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية يطمئن إلى استخدامه في الدراسة الحالية.

2-6- صدق المقياس Validity: لحساب معاملات الصدق لمقياس المساندة الاجتماعية المطبق في الدراسة الحالية تم استخدام طرق حساب الصدق التالية:

أ- صدق الاتساق الداخلي Coefficient Internal Validity: لقد تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب علاقة كلّ بند أو عبارة بالدرجة الكلّية للمقياس والجدول التالي يمثل النتائج:

جدول (02) يمثل قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلّية لمقياس المساندة الاجتماعية (ن= 66)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.511**	10	0.632**	19	0.428**
2	0.411**	11	0.326**	20	0.576**
3	0.260*	12	0.372**	21	0.405**
4	0.443**	13	0.348**	22	0.477**
5	0.454**	14	0.247*	23	0.338**
6	0.354**	15	0.501**	24	0.510**
7	0.342**	16	0.254*	25	0.528**
8	0.403**	17	0.489**	///	///
9	0.430**	18	0.279*	///	///

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط، بين العبارات والدرجة الكلّية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 (**) باستثناء العبارات التي تحمل أرقام (18/16/14/03) فهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 (*). وهذا يعطي ثقة في قدرة المقياس على تحديد المساندة الاجتماعية.

ب- صدق المحتوى أو المضمون Content Validity: تمّ استخدام طريقة صدق المحتوى. وذلك عن طريق استطلاع أراء مجموعة من المحكمين من مدرسين وخبراء المنهج من أقسام علم النفس، حيث تم اتفاقهم على أن العبارات التي يشملها المقياس تقيس ما وضعت لأجله وملائمة للبيئة الجزائرية، فهي تحمل معاني

وصور واقع البيئة المحيطة لأفراد عيّنة الدراسة الحالية. كما تمّ اتفاق غالبيتهم على أنّ تعليمات الإجابة موجهة لفئة طلبة الجامعة، وملائمة لكلا الجنسين وهذا الإجراء يعد مؤشرا لصدق المحتوى. وقد تراوحت معاملات الاتفاق بين آراء المحكمين بين (90- 100 %)، عن عبارات المقياس وبأنّها تقيس فعلا ما وضعت لأجله.

ج- صدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية Discriminatevalidity: تمّ حساب معامل الصدق التميزي من خلال إيجاد دلالة الفروق بين متوسّطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في مقياس المساندة الاجتماعية والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول(03) يمثل نتائج صدق التميز لدرجات مقياس المساندة الاجتماعية بطريقة المقارنة الطرفية.

النتائج / الارباعي	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الارباعي الأعلى	08	66.88	2.60	34	19.66	0.01
الارباعي الأدنى	08	50.00	2.54			

يتّضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين متوسّطي درجات المجموعتين كانت تساوي 19.66، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على أن المقياس يميز تميزًا واضحًا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس، وهذا يوضح أنّه يتصف بالكفاية في التمييز بين مستويات المساندة الاجتماعية التي يتلقاها المستجيبون من قبل شبكة علاقاتهم المتبادلة.

د- الصدق الذاتي:تمّ حساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق حساب قيمة الجذر التربيعي لمعامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient: حيث كان يساوي 0.87 مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية.

6-3- تصحيح المقياس: يطلب من المستجيب إبداء الرأي بالنسبة لكلّ عبارة من عبارات المقياس، وذلك على أن يختار بديل إجابة من سلم متدرج من ثلاث استجابات هي: أشعر بأن العبارة تنطبق علي دائماً، أشعر بأن العبارة تنطبق علي أحياناً، أشعر بأن العبارة تنطبق علي نادراً، وهذا مع تخصيص مفتاح التصحيح (3- 2- 1)، لكلّ من هذه الاستجابات على الترتيب في حالة العبارات الموجبة والتي تعكس بأن الفرد يتلقى مساندة حقيقية من مصادرها المحددة بأبعاد المقياس، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة. وبموجب ذلك فكلّما ارتفعت درجة الفرد على المقياس كلّما كان ذلك يدل على أن الفرد يتمتع بمساندة مرتفعة والعكس صحيح.

07-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي تنصّ على ما يلي: "يتمتع أفراد عيّنة الطلبة المغتربين في الدراسة الحالية بمستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية". وللتحقق من هذا الهدف، عمد الباحث إلى استخدام اختبار One samples Test T لعيّنة واحدة، وذلك لمعرفة درجة الفروق بين المتوسّط المتحقق (المحسوب) في مستوى المساندة الاجتماعية لدى أفراد عيّنة الطلبة المغتربين، والمتوسّط الفرضي (النظري) للمقياس ككلّ والبالغ 55 درجة. والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (04) يبين دلالة الفرق بين المتوسّط الحسابي والمتوسّط الفرضي لمستوى المساندة الاجتماعية.

النتائج / المتغيّر	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الفرضي	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المساندة الاجتماعية	72	0.87	5.64	50	71	16.34	0.05

يتضح لنا من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت تساوي 16.34، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطين، حيث كانت الفروق لصالح المتوسّط الحسابي المحسوب، مما يعني أنّ أفراد عيّنة الطلبة المغتربين على اختلاف جنسياتهم بجامعة المسيلة (الجزائر) يتلقون مساندة اجتماعية مرتفعة من مصادرها الأساسية والتي تشمل الأسرة والأصدقاء والرفاق. ولتحقيق الهدف من الفرضية لمعرفة مستوى المساندة الاجتماعية لدى أفراد عيّنة الطلبة المغتربين وتوزيعهم. اعتمد على المدى الحقيقي للمقياس، وبالاعتماد دائماً على المتوسّط الفرضي فأنّه يصبح طول الفئة هنا هو 25 درجة، وعلى هذا الأساس تمّ تحديد مستويين اثنين. بالإضافة إلى ذلك تم حساب الوزن النسبي للتعرّف على توزيع أفراد العيّنة على كلا المستويين، وذلك حسب النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (05) يمثل مستوى ومدى وتكرار عيّنة الطلبة المغتربين على مقياس المساندة الاجتماعية.

المؤشرات / المستوى	العيّنة	المدى	التكرار(الأفراد)	الوزن النسبي
مستوى مرتفع	72	75-56	58	%80.55
مستوى منخفض		50-25	14	%19.44

(*) يتم حساب الوزن النسبي بقسمة تكرار أفراد المستوى على عدد أفراد العيّنة الكلّية(72) ثم ضرب الناتج في 100.

من خلال نتائج الجدول يتضع لنا أن ما نسبته 80.55 %، من أفراد عيّنة الطلبة المغتربين يقرون بأنّهم يتلقون دعم ومساندة اجتماعية مرتفعة من مجموع مصادرها المتاحة. في حين نلاحظ في ظل نتائج الجدول دائماً أن ما نسبته19.44 %، من أفراد عيّنة الطلبة المغتربين يقرون ويشعرون بأنّهم يتلقون مساندة منخفضة من مصادرها الرئيسة. إذ يرجع ارتقاع المساندة الاجتماعية لدى أفراد عيّنة الطلبة المغتربين في الأصل إلى صور العطاء العاطفي الصحيح الذي يعني تبادل الدعم العاطفي بين الوالدين والأبناء بما يناسب طبيعتهم وتوقعاتهم والذي يساعد على تحقيق الاستقرار النفسي والاتزان الانفعالي للشخص. مما يولد المشاعر الإيجابية ويقلل من التأثير السلبي للأحداث الخارجية. وبمراجعة نتائج هذه الفرضية يتضح لنا أنّها اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كلّ من أبوطالب (2011)، ودراسة السميري (2008)، ودراسة النهاني وآخران (2005). في حين اختلفت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة كلّ من دياب (2006)، والتي أقرت أن عيّنة المراهقين في الدراسة يتلقون مساندة بدرجة متوسّطة فقط.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على ما يلي: "يوجد اختلاف بين درجات أفراد عيّنة المغتربين على مقياس المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغيّر الجنس". وللتحقق من نتائج هذه الفرضية تمّ استخدام

اختبار (ت) لعيّنتين (T. test)، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد عيّنة المغتربين على مقياس المساندة الاجتماعية، وذلك حسب متغيّر الجنس. وملخص نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية في الجدول التالي:

جدول (06) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية المغتربين حسب متغيّر الجنس.

النتائج / الجنس	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	39	61.05	04.72	70	0.28	غير دال
الإناث	33	60.66	06.64			

من الجدول يتضح لنا جلياً أنّه ليس هناك فروق دالة إحصائياً في المساندة الاجتماعية حسب متغيّر الجنس؛ مما يعني هذا أن عيّنة الطلبة المغتربين من كلا الجنسين يتمتعون بمستوى موحد تقريباً من المساندة الاجتماعية، والتي يتلقنوها من الأهل والأصدقاء وجماعة الرفاق. وتفسر هذه النتيجة كون أن الطلبة المغتربين بمجرد مغادرتهم لأرض موطنهم الأصلي يتلقون اهتمام كبير من قبل أسرهم، وبالخصوص الوالدين كونهم يعشون في الغربة وبعيداً عن الجو العام للأسرة، مما يعزز هذا فرصة تكافئهم في تلقي صور المساندة الاجتماعية مهما اختلف نوع جنسهم (ذكر/أنثى)، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعمد الكثير من المغتربين باختلاف جنسهم على تشكيل شبكة علاقات وربط عديد الصداقات مع معارفهم من نفس البلد، والبلدان الأخرى؛ فتنشأ بينهم روابط المودة والتعاون، ويجدون في هذا النوع من العلاقات القائمة على التفهم والمعاملة الودية والانصات والتعبير عن المشاعر وحرية التعبير عن المعاني أساليب مختلفة من دعم ومساندة.بمقارنة نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنّها اتفقت مع دراسة كلّ من المشعان (2011)، ودراسة بوعمامة (2011)، وكذا دراسة النجار وآخران (2008)، بالإضافة إلى دراسة النبهاني وآخران (2005)، والنمراني (2001)، أيضاً دراسة الربيعة (1997)، لكن اختلف نتائج الفرضية مع نتائج دراسة كلّ من العاسمي (2009)، ودراسة السميري (2008)، التي أقرت في مجملها بوجود فروق دلالة في المساندة الاجتماعية حسب متغيّر الجنس لصالح الإناث.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على ما يلي:

"يوجد اختلاف بين درجات أفراد عيّنة الطلبة المغتربين في المساندة الاجتماعية تبعاً لمتغيّر التخصّص الدراسي".للتحقق من نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعيّنتين (T. test)، لمعرفة دلالة الفروق في نتائج درجات أفراد عيّنة المغتربين على مقياس المساندة الاجتماعية، وذلك حسب متغيّر التخصّص الدراسي (أدبي/علمي). وملخص نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية في الجدول التالي:

جدول (07) يوضح الفروق في المساندة الاجتماعية المغتربين حسب متغيّر التخصّص الدراسي.

النتائج / التخصّص	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أدبي	37	61.10	06.85	70	0.35	غير دال
علمي	35	60.62	04.08			

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية حسب متغيّر التخصّص الدراسي (أدبي/علمي).مما يعني هذاأن أفراد عيّنة الطلبة المغتربين على اختلاف تخصّصاتهم الدراسية بجامعة المسيلة(الجزائر) يتلقون مساندة اجتماعية مرتفعة من مختلف مصادرها. ويرجع هذا إلى التنوع الكبير في شبكة العلاقات الاجتماعية التي هي من أهم مصادر السعادة التي يحتاجها الفرد بصورة يومية خلال حياته العملية داخل الأسرة، ومع الأصدقاء والرفاق وكذا الزملاء وبهذا يوفر لنفسه السعادة والراحة النفسية فالعلاقات الاجتماعية تعد من أهم مصادر الدعم الاجتماعي. والحماية من تأثير ضغوطات الحياة بأكملها.

بمقارنة نتائج هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنّها اتّفقت مع نتائج دراسة كلّ من بوعمامة (2011)، وكذا دراسة النبهاني و آخرين (2005)، والتي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في المساندة الاجتماعية بحسب اختلاف التخصّص الدراسي.

خاتمة

تعتبر المساندة الاجتماعية من المتغيّرات التي نالت اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة لما لها من أهمية في حياة الفرد بصفة خاصة، وحياة المجتمع بصفة عامة. وترجع جذور هذا المصطلح إلى علماء الاجتماع؛ حيث تناولوا هذا المفهوم في إطار اهتمامهم بالعلاقات الاجتماعية. وذلك عندما ناقشوا مفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية الذي يعتبر بداية ظهور هذا المفهوم.

ونخلص إلى أنّ المساندة الاجتماعية تعتبر مصدراً هاماً من الدعم والمساعدة الذي يحتاجه الفرد، فهي تتسع لتشمل الأسرة والأقارب، وكذا الأصدقاء بالإضافة إلى شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد. كما أنّها تتخذ عديدا من الأشكال المختلفة. في حين ينظر للمساندة الاجتماعية على أساس أنّها تتكون من قسمين، الأول يرتبط بعملية إدراكية بوجود عدد معيّن وكافٍ من الأشخاص الذين يمكن أن يرجع إليهم الفرد وقت الحاجة، والثاني يرتبط بعملية الرضا الذي يشعر به الفرد من هذه المساندة المتاحة، والاعتقاد بكفاية الدعم، أو ما يسمى بالرضا عن العلاقات الاجتماعية.

المراجع:

1- علي عبد السلام علي، (2005)، المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

2- المشعان عويد سلطان، (2011)، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت، مجلّة العلوم التربوية والنفسية، مجلس النشر العلمي، المجلّد الثاني عشر، العدد الرابع، ديسمبر، الكويت.

3- بوعمامة يسمينة، (2011)، دور المساندة الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات وتبني استراتيجيات المقاومة الفعالة عند الطلبة الراسبين في امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصّص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02، الجزائر.

4- العاسمي رياض، (2009)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالاكتئاب والعزلة والمساندة الاجتماعية دراسة تشخيصية على عيّنة من طلبة جامعة دمشق، مجلّة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلّد السابع، العدد الثاني، مصر.

5- السميري نجاح، (2010)، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى أهالي البيوت المدمرة خلال العدوان الإسرائيلي على محافظة غزة، مجلّة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلّد الرابع والعشرون (8) جامعة النجاح المفتوحة، غزة، فلسطين.

6- دياب مروان عبد الله، (2006)، دور المساندة الاجتماعية كمتغيّر وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحّة النفسية للمراهقين الفلسطينيين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلّية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

7- النبهاني هلال زاهر وآخران (2005)، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمتغيّري المساندة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، دراسة ميدانية بالتحليل العاملي لعيّنة من طلبة جامعة السلطان قابوس، المجلّة التربوية، العدد السادس والسبعون، مجلس النشر العلمي، الكويت

8- النجار نبيل جمعة وآخران، (2011)، المساندة الاجتماعية وتقدير الذات والوحدة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة كلّية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلّة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد السادس والعشرون، العدد الأول، الأردن.

9- الربيعة فهد، (1997)، الوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى عيّنة من طلاب وطالبات الجامعة، دراسة ميدانية، مجلّة علم النفس، العدد الثالث والأربعون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

10- (http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=10783)

11- Sarason et al (1983), Assessing social support, The social support questionnaire, Journal of personality and social psychology, Vol 44. No 1.

مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الأعراض الاكتئابية

د. واكلي بديعة، أ.حاج صحراوي نسرين
جامعة سطيف

ملخّص:

هدف البحث إلى دراسة مدى مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الأعراض الاكتئابية، وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج العيادي، وعيّنة البحث تكونت من 03 إناث، و01 ذكر والذين تتراوح اعمارهم بين 21-26 سنة. تقنية العلاج بالتقبّل والالتزام تعتمد أساسا على المصفوفة وتمارين خاصّة (تمارين خاصّة بالقيم وتمارين عدم الدمج المعرفي). والأدوات المستعملة في هذه الدراسة هي: الملاحظة المباشرة، المقابلة العيادية، واختبار بيك للاكتئاب.

وتوصلنا إلى أن العلاج بالتقبّل والالتزام له فعالية في التخفيف من الأعراض الاكتئابية لدى الافراد الذين أقيمت عليهم الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العلاج بالتقبّل والالتزام – الاكتئاب

Abstract:

The present study aimed to study the extent to which the acceptance and commitment therapy contributes in the Alleviation of depressive symptoms, on this basis , we have relied in this research on the clinical approach, and the sample study consisted of 03 females and 01 male aged between 21 and 26 years old. The acceptance and commitment therapy relies mainly on the matrix and special exercises (Special values exercises and no-integrative cognitive exercises). Also, the tools used in this study are: direct observation, clinical interview, and Beck's test for depression. The founded results showed that the acceptance and commitment therapy does have an effectiveness in relieving depressive symptoms among individuals who participated in the study.
Key-words: Acceptance and commitment therapy or treatment- depression.

مقدمة:

إنّ الامراض النفسية التي تصيب الإنسان متعددة ومتنوعة والاكتئاب يعتبر من بين أحد أكثر هذه الأمراض انتشاراً في الوقت الحالي وتؤكّد الدراسات العلمية ارتفاع نسبة حدوثه في المستقبل باعتباره حالة تشمل أو تصيب الجسم كلّه بالإضافة إلى الذهن والمزاج والسلوك فيؤثر على الشهية في الأكل والنوم وانطباعات الشخص عن نفسه أو عن الآخرين وكلّ ما من حوله.

فمن خلال الإحصائيات العالمية أظهرت أن مالا يقل عن 100 مليون شخص يصابون بالاكتئاب كلّ عام في مختلف البلدان، حيث ذكرت تقارير لمنظمة الصحة العالمية أنّ من 2-5% من سكان العالم يعانون من حالة شديدة أو متوسطة من الاكتئاب، أي أنّ لدينا حوالي 300 مليونا من البشر في حالة اكتئاب نفسي، وهذا ما يجعلنا نقول أننا في عصر الاكتئاب.

ولانتشار هذا المرض بصورة هائلة في مختلف أرجاء العالم، أصبح اهتمام الباحثين والمختصين النفسانيين به يزيد يوما بعد يوم، وزادت الدراسات حول هذا المرض بحيث طبقت عليه العديد من

التقنيات سواء كانت سلوكية، معرفية، أو سلوكية معرفية وغيرها من التقنيات. وتعتبر العلاجات المعرفي السلوكية من أهمّ العلاجات التي تم تداولها بين المعالجين النفسانيين لعلاج هذا الاضطراب لمدى فعاليتها وعدم تكليفها للوقت او الجهد سواء كان على المعالج او المريض.

وبهذا حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على هذا الاضطراب بحيث ارتأينا في الفصل الأوّل التطرق إلى إشكالية حول هذا الاضطراب وأهمّ التساؤلات التي طرحت في هذا الموضوع بالإضافة إلى الأهمّية والهدف من هذا البحث وصولا إلى أهمّ الدراسات التي اهتمت بهذا الاضطراب وماهي أهمّ التقنيات التي طبقت عليه والنتائج المتوصل إليها وفي الاخير تعقيب على هذه الدراسات .

أمّا الفصل الثاني فتضمن لمحة تاريخية عن الاكتئاب وأهمّ مفاهيم وتعاريف الاكتئاب، وكذلك تصنيف وتشخيص الاكتئاب حسب DSM4 ، ICD، وتطرقنا كذلك لأهمّ الاسباب التي يمكن ان تؤدي بالشخص إلى هذه الحالة سواء كانت اسباب اجتماعية، نفسية، جسمية، وراثية وفي آخر الفصل ذكرت أهمّ النظريات المفسرة للاكتئاب (الاتجاه التحليلي، السلوكي، البيولوجي، المعرفي)، أمّا الفصل الثالث من بحثي فتضمن التقنية العلاجية التي اعتمدتها في هذا البحث (العلاج بالتقبّل والالتزام) باعتبارها من بين التقنيات الحديثة في العلاجات المعرفية السلوكية. ففي مقدمة هذا الفصل، تم التعرّف على الأصول الفلسفية والنظرية لهذا العلاج، ثم التعريف به وأهمّ المصطلحات الخاصّة بهذا العلاج كما تم التعرّف على المدة التي يستغرقها المعالج أثناء اعتماده على هذه التقنية وما هي أهمّ الخصائص التي يجب أن يتمتع بها المعالج بهذه التقنية، وتطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى أهمّ العمليات التي تعتبر أساسية في هذا العلاج من (عدم الدمج المعرفي، التقبّل، الذات الملاحظة، القيم، الافعال الملتزمة، اضافة إلى المرونة النفسية) وفي نهاية الفصل تم التطرق لأهمّ استخدامات هذه التقنية وركزت ايضا على كيفية التكفل العلاجي بهذه التقنية.

أمّا عن الفصل الرابع فقد قدمت فيه المنهج المعتمد في هذا البحث وأهمّ أداوته مع ذكر حجم ومميزات العيّنة التي قمت بالدراسة عليها، والمتواجدة بالمؤسسة الاستشفائية الجوارية بدوار الديس بلدية بوعقال ولاية باتنة وأهمّ مكوناتها وهياكلها والطاقم العامل بداخلها ومهام كلّ فرد يعمل فيها،، أمّا في الجانب التطبيقي قمنا بتخصيصه لعرض أهمّ النتائج المتوصل إليها ومناقشة كلّ حالة على حدى ثم مناقشة النتائج بصفة عامة.

الإشكالية:

يعدّ الاكتئاب النفسي أحد أكثر الأمراض النفسية شيوعا في الوقت الحاضر، ومن بين المواضيع المثيرة والتي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين والمختصين في علم النفس، كونه أصبح مرض العصر نظرا لانتشاره بصورة واسعة في مختلف المجتمعات والثقافات. والاكتئاب النفسي هو مرض يصيب جميع الفئات العمرية سواء كانوا أطفالا مراهقين أو راشدين وحتّى المسنين كما يصاب به الذكور والإناث على حد سواء، لا يفرق بين مستوى التعليم والثقافة ولا المستوى المادي، فالجميع عرضة للإصابة به. وقد شهدت الحقبة الأخيرة زيادة هائلة في حالات حدوث الاكتئاب النفسي في كلّ أنحاء العالم، إلاّ أنّه ممكن التعامل معه وتقديم المساعدة للمريض في كثير من حالاته، إذا اتبع العلاج النفسي الصحيح وفي وقت مبكر. فقد أوضح (saenger)

أن 61%من العينات التي درسها والتي تكونت من (305) مريضا قد تم شفاؤهم بطريق تلقائية (موقع المنشاوي للدراسات والبحوث) (www.minshawi.com)).

إنّ الاكتئاب حقيقة من حقائق الحياة التي ترافقنا في كلّ مكان، وهو آخذ بالانتشار في عصرنا الحالي نتيجة المتغيرات الضاغطة والأحداث المتسارعة, حيث تكمن خطورته في انه احد الأسباب الرئيسة المؤدية إلى دمار الإنسان، إذ تشير البحوث إلى ارتباطه بالانتحار، بحيث أنّ 50% إلى 70% من حالات الانتحار سببها الاكتئاب. وبين (لوالتون) أنّ الانتحار يحدث بين المكتئبين أكثر من أي فئة أخرى, وأنّ أكثرهم من المحرومين من حنان الأبوين أو احدهما في مرحلة الطفولة. كما أن آثار الإصابة بهذا الاضطراب تمتد لتشمل كلّ حياة الشخص النفسية والاجتماعية، ولهذا تتزايد المشكلات الصحية بين المكتئبين وتقل فرص شفائهم من الأمراض الأخرى عن غيرهم ممن لا يتعرضون للإصابة به. وبعبارة أخرى إن فرص الشفاء من المرض الجسمي واضطراب الوظائف العضوية تطول إذا كان المرض مصحوبا بشخصية تميل للاكتئاب ولا ترى منافذ الأمل في الحياة. لهذا فالاكتئاب أصبح ظاهرة ليست مختصة بمجتمع معين، أو جيل أو عمر زمني محدد، بل قاعدة الإصابة به آخذة بالاتساع والانتشار. أمّا إذا أردنا أن نعرف ما هو السبب وراء هذا الاضطراب فقد نجد له أسباب واضحة كخيبة أمل، أو إحباط، أو فقدان شيء أو شخص هام في حياتنا، كما قد لا تكون هناك واضحة أسباب أي لا نعرف لماذا نشعر بالاكتئاب، فقد تكون مجرد أنّنا في "حالة مزاجية"، أو أننا لا نشعر بالبهجة المعتادة، أو مجرد شعورنا "ببعض الكآبة" أو غيرها من الأمور البسيطة. وعادة لا يكون هناك أكثر من سبب واحد، فهذه الأسباب تختلف من شخص لآخر وكلّ شخص له طريقة في التعبير والشكل السلوكي الذي يعبر به، ففي المجتمعات الغربية مثلا يغلب على المكتئبين التعبير عن الأحاسيس المرتبطة بالذنب، ولوم النفس، وتغلب خاصّية الشكاوي الجسمية والعضوية على الذين يعانون من الاكتئاب في المجتمعات العربية .

كما يمكن أن يظهر الاكتئاب عندما نصاب بمرض من الأمراض الجسدية. وهذا يصدق على الأمراض المهددة للحياة كالسرطان أو أمراض القلب، ولكنه ينطبق أيضا على الأمراض المزمنة أو المزعجة أو المؤلمة، الروماتيزم أو التهاب المفاصل أو التهاب القصبات الهوائية، القولون...الخ. فهو يؤثر على باقي أعضاء الجسم, ولهذا نستطيع أن نطلق عليه (مرض الجسم الكلّي) بحيث يمكن لكلّ شخص أن يصاب بالاكتئاب، إلا أنّ بعضنا أكثر عرضة للإصابة من البعض الآخر، وهذا لوجود الفروق الفردية والخبرات الشخصية الخاصّة بالإنسان والتي تلعب دورا مهما في نوع الأعراض المميزة للاكتئاب من فرد للآخر (فإنّ اختلاف الأفراد في خصائصهم العقلية والانفعالية، وما يرتبط بكلّ منهما من اختلاف وتباينات في القدرة على التفكير المنظم،، والتعلم، ومختلف القدرات اللغوية والعددية، والاستدلالية، والمكانية، والتذكر، والتصور، وكذلك اختلاف ميولهم، والاتجاهات، والقيم الشخصية، والدافعية، وغير ذلك من الخصائص، كلّ هذا أنتج مدى واسعا من الفروق والاختلافات بين البشر مما يسمح لنا القول بأنّ الناس ذوو إمكانات عقلية مختلفة، وأنماط سلوكية متباينة) وهنا لابد من الإشارة إلى أنّه لا يشترط لتشخيص الاكتئاب أن تتوافر كلّ أعراض الاكتئاب مجتمعة، فالمكتئبون لا يتطابقون في تعبيرهم عما يمتلكهم من مشاعر اكتئابية. ولهذا يكفي توفر بعض الخصائص لوصف الشخص بأنّه يعاني من هذا الاضطراب، (ابراهيم،1998،ص104).

وبما أنّ التعرّف على الاكتئاب وتشخيصه وتحديد عناصره لا يكون دائما سهلا، لذلك كان من الواجب التعرّف عليه عن طريق اكتشاف مختلف الوسائل والأدوات الملائمة لتشخيصه، وعادة ما يتبنى العاملون بحقل الصحة النفسية والعقلية طريقتين في التعرّف على الاكتئاب بمعناه المَرضي والمتميز، الأوّل: (اكلينيكيا) وذلك عن طريق لقاء المريض وجها لوجه وسؤاله بطريقة منهجية منظمة عن مختلف الأحوال الاجتماعية والنفسية والطبية التي أحاطت بشكواه، وهنا يأتي دور الطبيب الأخصائي النفسي فيضع تشخيصه المناسب للحالة بما يتوفر لديه من خبرة ودراية والرجوع إلى النادلة التشخيصية للأمراض النفسية والعقلية التي تشرحها المراجع الطبية النفسية المعروفة، ومن أمثلتها وأكثرها شهرة، الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (D.S.M4)الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية عام(1994)، والآخر الذي أصدرته منظمة الصحة الدولية باسم التصنيف العاشر للاضطرابات النفسية، (CIM -10) فالتصنيف العاشر للصحة الدولية والتصنيف الإحصائي الرابع وكلاهما يشرح ويصنف الأمراض والأعراض المميزة لكلّ مرض نفسي أو عقلي معروف، أمّا الطريق الآخر: فيعتمد (السيكو متري) في التعرّف على الأمراض النفسية والعقلية بما فيها الاكتئاب، من خلال استخدام المقاييس النفسية والسلوكية المقننة وعلى ما تكشف من علامات وجوانب من الأنماط السلوكية التي تظهر لدى الأفراد وتميز شخصيته وجوانب تفاعلاته الاجتماعية والتي يتميز بها هذا الاضطراب أو ذاك ولاهتمام العلماء بهذا الاضطراب تولدت عدة دراسات ساعدت على فهمه ومعرفته اكثر ومن بين هذه الدراسات: دراسة عبد الرحمن عام (2006) وهي دراسة للتعرّف على مستوى القلق ولاكتئاب لدى المسنين، دراسة حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة مرض الاكتئاب لدة المراهقين التي نشرت في مجلة الاكاديمية الامريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين في سنة (2007) والتي تمكنت من إثبات كفاءة وفعالية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة مرض الاكتئاب عند المراهقين، دراسة دانيا الشبوون في عام (2011) على القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين وأيضا دراسة حسيبة برزوان في (2012) حول فعالية الاستراتيجيات السلوكية المعرفية في علاج حالة من حالات الاكتئاب.

وبالتأكيد فإنّنا لمّا نتعرّف على اضطراب نفسي معين فإنّنا نلجأ لاختيار التقنية العلاجية المناسبة التي تساهم في التخفيف من حدته وشدته فبالنسبة للاكتئاب فقد اختلفت التقنيات التي استعملت من أجل علاجه وتعددت الطرق المساهمة في التخفيف منه كما اختلفت في الجوانب التي تركز عليها اثناء العلاج فمنها ما هو سلوكي(التركيز على الاحاسيس والافكار الخاطئة أي كلّ ما هو مثير واستجابة) ومنها ما هو معرفي (الذي يعمل على تصحيح الافكار السلبية وتحويلها غلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي) ومنها ما هو سلوكي معرفي (يسعى الى تغيير الافكار والاحاسيس السلبية عن طريق مهاجمتها) إلاّ أنّه في السنوات الأخيرة ظهرت تقنيات متعددة ومن هذه التقنيات ما ينتمي إلى الموجة الثالثة للعلاج السلوكي المعرفي والتي وضعت تحت تسمية العلاج بالتقبّل والالتزام باعتبارها تقنية أكثر تطورا من سابقتها والتي أسسها ستيفن هايس وزملاؤه في جامعة بنسلفانيا في الو.م.أ بحيث تدعو هذه التقنية الشخص الى تقبّل الاحاسيس والافكار السلبية كما هي دون تجنبها ثم يدعو الى تحديد ما يهم للشخص والتقدم نحوه،كما يعتبر هذا العلاج من اشهر العلاجات في هذه الموجة ونموذج من نماذج التدخل العلاجي النفسي.(Russ,2010,p126) و هدف هذا العلاج

هو تنمية المرونة النفسية التي تعتبر بمثابة قدرة الفرد على القيام بالأفعال المهمة بالنسبة اليه حتّى مع وجود افكار سلبية أو انفعالات مهددة أو ذكرى صادمة او احاسيس مِؤلمة كما تهدف اليوغا إلى تنمية المرونة العضلية وقد أقيمت عدة دراسات غربية باستخدام هذه التقنية مع مختلف الاضطرابات ومنها ما هو على الاكتئاب ومن هذه الدراسات دراسة " كانتر" عام (2006) حول العلاج بالتقبّل والالتزام والتنشيط السلوكي لعلاج الاكتئاب، دراسة فورمان عام (2007) حول فعالية العلاج بالتقبّل والالتزام للقلق والاكتئاب، وأيضا هناك دراسة تجريبية لهايز عام (2011) حول التقبّل والالتزام لعلاج الاكتئاب لدى المراهقين، وهناك أيضا دراسة موتو، ت. في (2012)حول العلاج بالتقبّل والالتزام للبالغين المصابين بالاكتئاب المزمن.

وباعتبار أنّ هذه هي أهمّ المتغيرات التي تطرقنا إليها في دراستنا الحالية ومن خلال هذا العرض تم اقتراح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل يساهم العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الاعراض الاكتئابية؟
- هل يساهم العلاج بالتقبّل والالتزام في زيادة تقدير الذات لدل الشخص المكتئب.
- هل يعمل العلاج بالتقبّل والالتزام على التخفيف من حالات التشاؤم والحزن لدى الشخص المكتئب.

أهمّية البحث:

- توضيح أهمّ ما يتميز به هذا العلاج على خلاف العلاجات المعرفية السلوكية السابقة له.
- محاولة تسليط الضوء على أهمّ العمليات الاساسية التي يقوم عليها هذا العلاج.
- معرفة أهمّ التمارين التي تساعد في التخفيف من مختلف الاعراض التي يعاني منها الشخص المكتئب.(تمارين الدمج المعرفي-تمارين القيم) بالإضافة الى المصفوفة وأهمّ الاسئلة التي تدور حولها.

تحديد المصطلحات:

الاكتئاب:

اضطراب انفعالي ينشأ أساسا عن عوامل نفسية ترتبط بالعديد من العوامل الاجتماعية والثقافية...الخ مما يؤدي إلى التأثير على الشخص في مستويات عديدة سواء كانت (جسمية، معرفية، انفعالية، اجتماعية) والتي تؤدي إلى ظهور أعراض مختلفة على الشخص. كما يمكن تعريفه بأنّه حالة مستمرة من الشعور بالأسى وعدم التوافق والشعور بالإحباط والتشاؤم وعدم الفاعلية.

العلاج بالتقبّل والالتزام:

هو أحد التدخلات العلاجية النفسية التي تقوم على اساس علم النفس السلوكي الحديث وتتضمن نظرية الحالة الذهنية الاتصالية والتي تستخدم عمليات التقبّل والالتزام وتغير السلوك، وذلك من اجل تحقيق المرونة النفسية والتي تقوم على 06 عمليات اساسية وهي: التقبل، عدم الدمج المعرفي، الوقت الحاضر، الذات الملاحظة، القيم، الافعال الملتزمة.

منهج البحث:

اعتمدنا المنهج العيادي الذي يعد في نظر Maurice reuchlin على أنّه: "طريقة تنظر إلى السلوك من منظور خاصّ، فهي تحاول الكشف بكلّ ثقة وبعيدا عن الذاتية عن كينونة الفرد والطريقة التي يشعر بها وسلوكاته، وذلك في موقف ما، كما تبحث عن إيجاد معنى لمدلول السلوك والكشف عن أسباب الصراعات النفسية مع إظهار دوافعها وسيرورتها، وما يجسده الفرد إزاء هذه الصراعات من سلوكات للتخلص منها"

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ المنهج الإكلنيكي يتيح البحث في الظواهر بكيفية معمقة والمقصود بذلك محاولة معرفة الأسباب الباطنة. يشكل هذا الجانب العامل الأساسي الذي دفعنا إلى اختيار هذا المنهج.(فيصل عباس،1990،ص23).

عيّنة البحث:

حجم العيّنة ومميزاتها:

تتكون عيّنة البحث من أربع حالات من فئة الشباب الذين يتابعون في المؤسسة العمومية للصحة الجوارية ولاية باتنة (العيادة المتعددة الخدمات دوار الديس) من عام 2014، وهم من كلا الجنسين(01 ذكر،03إناث) أعمارهم ما بين 21 إلى 26 سنة. وأهمّ ما يميز هذه العيّنة أنّها تعاني من اضطراب واحد وهو الاكتئاب ولكن يختلف في شدته وأعراضه بين أفراد العيّنة وتختلف استجاباتهم لهذا العلاج الجديد.

الجنس	ذكر	01
	أنثى	03
العمر	الحالة الأولى "آ"	22 سنة
	الحالة الثانية "ض"	21 سنة
	الحالة الثالثة "خ"	26 سنة
	الحالة الرابعة "ك"	23 سنة
المستوى التعليمي	الحالة الأولى	السنة الثانية جامعي تخصص بيولوجي
	الحالة الثانية	السنة الثانية ثانوي
	السنة الثالثة	السنة الثانية ماستر تخصص إعلام ورياضيات
	السنة الرابعة	السنة أولى ثانوي
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	الحالة الأولى	لا بأس بها
	الحالة الثانية	لا بأس بها
	الحالة الثالثة	حسن
	الحالة الرابعة	جيد

مكان اختيار العيّنة:

لقد تناولنا بالدراسة موضوع مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الاعراض الاكتئابية، لذلك تم اختيار عيّنة الدراسة من المؤسسة العمومية للصحة الجوارية ولاية باتنة (العيادة المتعددة الخدمات دوار الديس) من عام 2014.

طريقة إجراء البحث:

بحكم أنّنا اعتمدت في بحثنا هذا على المنهج الوصفي وبالتحديد المنهج العيادي، فقد اعتمدنا على التصميم الفردي، حيث قمنا بإجراء مقابلات مع أفراد العيّنة حيث كان سير المقابلات مع الحالات في شكل فردي بالإضافة إلى استعمال مقياس بيك الخاصّ بالاكتئاب لمعرفة ما هي درجة الاكتئاب التي يعاني منها العميل بالإضافة إلى المصفوفة (matrice) الخاصّة بالعلاج بالتقبّل والالتزام والتي تتضمن تمارين (منها ما هو خاصّ بالقيم ومنها ما هو خاصّ بعدم الدمج المعرفي) التي تم التطرق إليها في الجانب التطبيقي بحيث كان الوقت المستغرق في كلّ حصة هو من 35 إلى 45 د وكانت البداية مع كلّ حالة هي التعرّف عليها ومن ثم تقديم المقياس الخاصّ بالاكتئاب على كلّ حالة لمعرفة الدرجة التي يعاني منها قبل بداية العلاج ومن الحصة الثانية نبدأ بتقديم المصفوفة ونرى فيها أهمّ الأعراض التي يعاني منها وكيفية تعامله معها (المخارج) وبعدها يتم التعرّف على أهمّ ما يريد الوصول إليه وأهمّ السلوكات الإيجابية التي يقوم بفعلها للوصول إلى حالة من المرونة النفسية وتمكنه من التعامل مع كلّ أحداث بطريقة سلسة وهذا من أجل ضمان مصداقية لأكبر قدر من المعلومات المتحصل عليها ويتم استعمالها مع العميل من مرتين فما فوق إلا أنّ السلبية التي واجهتني في هذا البحث هو الفوضى التي كانت تطرأ على مكان العمل نتيجة تواجد المرضى بقاعة الانتظار المقابلة للمكتب الخاصّ بالأخصائية النفسانية، إلاّ أنّه بتجاوب المرضى مع العلاج وانسجامهم معه أصبحوا لا يبالوا بالفوضى كما أنّه كان كلّ شيء ملائم في هذا المركز مساعدة الأخصائية النفسانية وعمال هذه المؤسسة وحسن تعاملهم معنا من المدير الخاصّ بذلك الجناح حتّى أصغر عامل فيه.

كما حرصنا أثناء المقابلات على عدم الضغط على أفراد العيّنة والتفاهم مع كلّ فرد على الوقت الذي يناسبه، حيث كان سير المقابلات جيد واستجواب العملاء للعلاج كان جيد أيضا.

أدوات المنهج العيادي:

دراسة الحالة: تعتبر دراسة الحالة من أدوات المنهج الإكلينيكي وهي أداة تكشف عن وقائع حياة الفرد موضوع الدراسة منذ ميلاده حتّى مشكلته الراهنة، فهو يحاول أن يعطيها فهما عن الفرد وعلاقاته، ماضيه وحاضره في بيئته الاجتماعية، ويتطلب هذا تكامل المعلومات المستمدة من استجابات الفرد الراهنة ومن خبراته السابقة وذلك بالاعتماد على وسائل وأدوات بحث مختلفة. (فيصل عباس 1996،ص16).

الأدوات المستعملة:

تتعدد وسائل جمع المعلومات في علم النفس العيادي، ويتوقف اختيار إحداها على مدى مناسبتها للموقف العيادي وعلى حسب طبيعة المعلومات المطلوب الحصول عليها، وكلّما استخدمت هذه الوسائل معا كانت النتائج المتحصل عليها أقرب إلى الحقيقة، ومن بين هذه الوسائل نجد: المقابلة، دراسة الحالة، وتطبيق الاختبارات والمقاييس، إضافة إلى الملاحظة.

المقابلة العيادية:اعتمدنا المقابلة الإكلينيكية نصف التوجيهية بهدف البحث، لأنّها تسمح بالتعبير بأكبر قدر من التلقائية عن المشاعر والانفعالات، وللمحافظة على سير المقابلة نحو الهدف المحدد من قبل الأخصائي

النفسي تم التركيز على مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى حصر مواضيع معيّنة تقتضيها ضروريات البحث. وقد صممنا في سياق المقابلات المجراة، جدول مقابلة اعتمدنا فيه على المحاور التالية:

المحور الأوّل: محور البيانات الشخصية

المحور الثاني: محور البيانات الخاصّة بالحالة

المحور الثالث: محور العلاقات

المحور الرابع: محور الاعراض الاكتئابية

أهمّية المقابلة العيادية:

-توطيد العلاقة العلاجية بين الفاحص والمفحوص وهو أساس عمل الأخصائي النفسي.

-الوصول إلى معلومات لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق المقابلة.

-إمكانية جمع كم كبير من المعلومات.

الملاحظة العيادية:

هي أداة رئيسية في دراسة السلوك الإنساني بصفة عامة، وخاصّة في المواقف الطبيعية (السلوك على طبيعته)، بحيث تتناول جانبا أو عدة جوانب من السلوك في مواقف الحياة اليومية؛ في المدرسة، في المنزل، في العيادة، مع جماعة الرفاق... وتسجل كلّ الملاحظات بدقة ثم يتم تحليلها والربط بينها، وبين البيانات المستخلصة من الأدوات الأخرى المستعملة لجمع المعلومات بحيث تساعد في وضع تشخيص سليم وبالتالي اقتراح خطة علاجية فعالة.وبذلك فهي وسيلة لجمع البيانات تستخدم في الحالات التي تتطلب الاتصال والحضور المباشر لمشاهدة ومعايشة بعض الظواهر والسلوكات كما يترجمها الفرد العادي، وهنا تجدر بنا الإشارة إلى الفرق بين الملاحظة والمشاهدة، فالأولى تكون شعورية وإرادية، فالملاحظ يكون في حالة انتباه شديد ويتبع منهج وخطة معيّنة، وهي تساعد على فهم وتحليل كلّ ما يقوم به الملاحظ (المفحوص) وكذلك تقييم المشكل الذي يعاني منه، في حين أنّ الثانية (المشاهدة) فتكون عابرة غير قصدية ليست لها أهداف وفي بعض الأحيان تكون سلبية.

أهمّية الملاحظة المباشرة:

-تعوض المقابلة العيادية في بعض الحالات.

-المعلومات المتحصل عليها من الملاحظة المباشرة تكون أكثر دقة.

-تسجيل سلوكيات العميل وقت وكيفية حدوثها. (نايفة قطامي ومحمد برهوم،2004، ص 47).

مقياس بيك للاكتئاب:

وهو مقياس يساعد على تقدير الاكتئاب وتحديد نوعه وشدته ويمثل مقياس بيك محاولة مبكرة وناجحة لقياس درجة الاكتئاب في الشخصية ونوعية هذا الاكتئاب وصاحب هذا المقياس هو العالم والطبيب النفسي الامريكي (Aaron Beck) الأستاذ بجامعة بنسلفانيا الامريكية وهو من المساهمين في تطوير حركة العلاج السلوكي المعرفي للاكتئاب وغيره من الأمراض النفسية.(د. محمد اسحاق الريفي،2007/06/05، عنوان المقال: مقياس بيك لتقدير الاكتئاب).

المصفوفة:(matrice) : هي نموذج لعرض العلاج بالتقبّل والالتزام على محورين عموديين: التجربة والفعل، تجربة الحواس الخمسة، الخبرة العقلية والداخلية، الافعال المقربة (المهمة)، الأفعال المبعدة (ما لا تريد الشعور به أو التفكير به.(Benjamin et al ,2011,p456)

تمارين الـعلاج بالـتقبّل والالـتزام:

1- تمارين خاصّة بإعادة الدمج المعرفي:

التمرين الأوّل: تمرين الليمون:

يقترح المعالج على الزبون أن يستحضر في عقله صورة الليمونة وأن يتصور كلّ مميزاتها الادراكية الشكل اللون، الرائحة الذوق... إلى درجة أن يدرك الزبون بأنّ الليمون حاضر ثم يدعوه أن يكرر كلمة ليمون بصوت مرتفع لمدة 30 ثانية وان يشاهد ماذا يحدث وهنا يلفت المعالج انتباه الزبون إلى الجوانب الإدراكية لتجربته للإشارة إلى الفرق بين الجزئين الأوّل والثاني للتمرين الخاصّ بعدم الدمج ويمكن أيضا للمعالج أن يطرح سؤالا على العميل: ولكن أين الليمون)Benjamin ,2011,p220(

التمرين الثاني: تمرين ممثلو التجارة:

طريقة للقيام بعمل متعلق بالبث تتمثل في دعوة الزبون إلى أن يعتبر بان أفكاره عبارة عن ممثلين تجاريين يبحثون عن بيع أفكار مختلفة له. إذ أن هذه الافكار ليست دائما ممثلة لأفضل المنتوجات أي ليس هي أفضل بائع وليس البائعون هم الذين يدفعون الثمن ففي هذا التمرين هو عبارة عن مجاز يسمح بإظهار الوظائف السلوكية المتعلقة بشراء العميل للأفكار من خلال دعوته إلى مشاهدة ما يفعله عندما يشتري فكرة معيّنة.(Benjamin,2011,p219).

2- تمارين خاصّة بالقيم:

حيث يقترح العلاج بالتقبّل والالتزام عدة تمارين يمكن ان تسمح للعملاء بالتعرّف على قيمهم وتوضيحها واختيارها وهذه التمارين لها نفس الوظيفة حيث تسهل على اختيار فضاء والاتصال به حيث يمكن للعميل بداخله أن يتعرّف على القيم الخاصّة به، وأن يتصور التصرف بالتوافق مع هذه القيم.

التمرين الأوّل: حجارة القبر:

المعالج يدعو عميله لتصور ما قد يرغب في كتابته على شاهد قبره بعد وفاته وهذا يمكن أن يساعده على الاتصال بقيمه المركزية المعالج يمكن أن يرسم حجرين (شاهدين) على ورقة يكتب على الأوّل "..في كل حياته من أجل أن لا يحس بالانزعاج " ثم يدعو العميل إلى ان يكتب على الشاهد الثاني ما يرغب أن يكون مكتوبا عليه(Benjamin,2011,p253)..

التمرين الثاني: آخر يوم على الارض:

المعالج يجعل الزبون يتصور يومه الأخير على الارض عندما ينظر للماضي ما هو الشيء الذي هو يفخر به كثيرا؟ وما هو الشيء الذي يتأسف على عدم فعله ؟ كما يمكن أن يقترح المعالج على زبونه إعداد قوائم تتضمن على الاقل على ثلاثة افعال أو أشياء أسف على عدم فعلها بالنسبة لكلّ ميدان مهمّ في حياته.(Benjamin,2011,p255)

مناقشة النتائج:

مناقشةالفرضيات:

مناقشة الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى: عن مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في زيادة تقدير الذات لدى الشخص المكتئب. وهذه الفرضية تحققت بنسبة 75%. لأنّ التحسّن كان واضحا بالنسبة للحالات الأولى والثانية والثالثة إلا أنّ الرابعة لم يتمّ تخلصها من أعراض سوء تقدير الذات بصفة كاملة ورغم هذا فإن النسبة تعتبر مرتفعة، وهذا يعني عن مساهمة العلاج في التخفيف من أعراض سوء تقدير الذات لدى المكتئب. وهذا ما أكدته دراسة هايز (Hayes) عام (2011) عن التحسن الكبير في حالات المراهقين الذين يعانون من الاكتئاب بنسبة 73.6 % وهذا كون سوء تقدير الذات أحد أهمّ الأعراض التي تميز الاكتئاب.

مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية: على أن العلاج بالتقبّل والالتزام يعمل على التخفيف من حالات التشاؤم والحزن لدى الشخص المكتئب. وباعتبار أن الحزن والتشاؤم من بين الأعراض الانفعالية، فإذا نظرنا إلى درجات الحالات قبل وبعد العلاج من خلال هذه الأعراض فنجدها قد انخفضت تماما وهذا ما يدل على أن الفرضية الثانية تحققت بنسبة 100%. وتدل هذه النسبة على فاعلية العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الأعراض الانفعالية المصاحبة للاكتئاب. وهذا ما أكدته أيضا دراسة فورمان((2007) والتي هي عبارة عن دراسة معاشه لفعالية العلاج بالتقبّل والالتزام للقلق والاكتئاب على عيّنة عشوائية من مختلف العيادات الخارجية يبلغ عددها 101 شخصا، والتي توصلت إلى نتيجة وهي أن العملاء أصبحوا أكثر تقبّلا لضغوطهم وأكثر ارتياحا.

مناقشة عامة:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، تأكدت صحة الفرضية العامة التي تنص على مدى مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الأعراض الاكتئابية.بحيث اتضح أن قبل العلاج درجة الاكتئاب لدى الحالة الأولى 25 (اكتئاب شديد)، الحالة الثانية 39(اكتئاب شديد جدا)،الحالة الثالثة 39 (اكتئاب شديد جدا) والحالة الرابعة 41(اكتئاب شديد جدا) وبعد تطبيقنا للعلاج واعتمادنا على المصفوفة والتمارين الخاصّة بها توصلنا إلى أن درجة الاكتئاب عند الحالات الأربعة قد انخفضت لكن بدرجات متفاوتة:

الحالة (01) ← 08 درجات

الحالة (02) ← 10 درجات

الحالة (03) ← 19 درجة

الحالة (04) ← 17درجة

فهذا إن دل على شيء فهو يدل على مدى مساهمة العلاج بالتقبّل والالتزام في التخفيف من الأعراض الاكتئابية، وهذا ما أكدته دراسات أخرى كدراسة حسيبة برزوان (2012) حول فعالية الاستراتيجيات

السلوكية المعرفية في علاج حالة من حالات الاكتئاب فكانت النتيجة المتوصل إليها هي أن التقنيات المعرفية السلوكية لها تأثير إيجابي على الحالة. وكذلك دراسة التي نشرت في مجلة الاكاديمية الامريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين (2007) والتي تمكنت من إثبات كفاءة وفعالية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة مرض الاكتئاب عند المراهقين. وأيضا دراسة موتو، ت.(Moto) سنة (2012) والتي كانت بمثابة دراسة على شخص يبلغ من العمر 48 سنة شارك في تسع دورات من العلاج بالتقبّل والالتزام وبعد ثلاث دورات تم ظهور تحسن في حالته وازدادت أفعاله قيمة، وعاد إلى منصبه السابق. وهذا يتطابق والنتائج المتوصل إليها، ومن خلال ما تم التوصل إليه يظهر لنا أن كافة الفرضيات المقترحة في أول البحث سواء كانت عامة أو جزئية قد تم تأكيدها من خلال الاستجابات التي قدمت من طرف الحالات الأربعة.

خاتمة:

ومن خلال ما تم التطرق إليه في هذه الدراسة، تبين لنا أنّ الاكتئاب من أكثر الاضطرابات التي يعاني منها الأفراد في مختلف الفئات، بحيث يمس جميع الجوانب الخاصّة بحياة الفرد سواء كانت انفعالية، أدائية، جسمية وحتّى ما يتعلق بصورة الذات ولكن بدرجات متفاوتة، إلاّ أنّه كلّما كان التكفل سريع بمثل هذا الاضطراب والاهتمام به في وقت مبكر، كان الشفاء أسرع وهذا لا يتم إلا باستخدام علاجات فعالة ومختصرة وغير مكلّفة مثل العلاج الذي تم اعتماده في هذا البحث. ومن خلال ما توصلنا له في هذه الدراسة من نتائج وتفاديا للنقائص التي يعاني منها هذا البحث يمكن اقتراح عدة دراسات بهذا العلاج.

المراجع:

اللغة العربية:

1- د. محمد اسحاق الريفي،2007/06/05، عنوان المقال: مقياس بيك لتقدير الاكتئاب

2- عبد الستار إبراهيم، (1998): الاكتئاب، اضطراب العصر الحديث فهمه، وأساليب علاجه، دار المعرفة، الكويت.

3- فيصل عباس، (1990): أساليب دراسة الشخصية، التكنيكات الإسقاطية، دار الفكر اللبناني، لبنان، ط 1.

4- موقع المنشاوي للدراسات والبحوث (www.minshawi.com).

5- نايفة القطامي، محمد برهوم،(2004):طرق دراسة الطفل، دار الشروق، عمان/الأردن.

اللغة الفرنسية:

1- Benjamin SCHOENDORFF , Jana GRAND ,.Marie France BOLDUC ,(2011):La Thérapie d'acceptation et d'engagement , guide clinique ,1 édition groupe de boek s.a rue des Minimes 39,B -1000 - Bruxelles.

2- Russ Harris.(2008):Usingacceptance and commitmenttherapy,UniversityatAlbany,Suny.

الملاحق:

الملحق رقم 01:دليل المقابلة:

المحور الأوّل: محور البيانات الشخصية:

1- الاسم:
2- العمر:
3- مكان الولادة:
4- الجنس:
5- مهنة الأب: مهنة الام:
6- عدد الإخوة: ذكور: الاناث:
7- الترتيب في الأسرة:
8- المستوى الاجتماعي:
9- المستوى التعليمي:
10-الحالة الصحية:
11-الحالة المدنية:
12-عدد الأولاد:

المحور الثاني: بيانات خاصّة بالحالة:

1- متى كانت بداية علاجك في المؤسسة ؟
2- من أتى بك للعلاج في المؤسسة؟
3- ما هو سبب مجيئك للعلاج ؟
4- ما هي الحالة التي تعاني منها؟

المحور الثالث: العـلاقـات:

أ-العلاقات الأسرية:

1- كيف هي علاقتك مع والديك؟
2- كيف هي علاقتك بأخوتك ؟
3- هل تحب العيش معهم؟
4- هل كنت تفضل أحد عن الأخر في عائلتك أم جميعهم في نفس الميزان؟

ب-العلاقات مع المحيط:

1- هل كانت لديك علاقات مع الناس ؟
2- هل لديك أصدقاء مقربين؟
3- اذا كانت الإجابة نعم فكيف تقضي وقتك معهم؟
4- هل تجد نفسك في وضع مريح عندما تتحدث اليهم؟ .

المحور الرابع: محور الاعراض الاكتئابية:

أ-الحزن والمزاجية:

1- هل تشعر أنك حزين وكئيب دائما؟
2- هل تميل كثيرا للبكاء؟

3- هل تشعر باليأس ؟
4- هل تجد الحياة مرحة ومبهجة؟
5- هل روحك المعنوية مرتفعة طوال الوقت؟
6- هل تشعر بالملل والقلق والضيق؟
7- هل تنزعج وتتوتر ؟

ج- تقدير الذات:

1- عدم الاستحقاق لمكانة ما؟
2- هل تحتقر ذاتك؟
3- هل تنقص من ثقتك بنفسك؟
4- هل أنت بحاجة إلى من يساعدك في القيام بأعمالك ؟
5- هل أنت غير راض عن المواقف التي تتخذها ؟

د- الوحدة والعزلة:

1- هل تفضل المكوث وحيدا بعيدا عن الآخرين؟
2- هل تشعر بعدم وجود من يهتم بك ويرعاك؟
3- هل تشعر بأنك فرد غير فعال في المجتمع؟
4- هل تشعر بأنك غير مرغوب في وجودك مع من حولك؟
5- هل تقبّل نقد الآخرين لك؟
6- هل تشعر بالوحدة رغم وجودك مع الآخرين؟
7- هل ليست لديك رغبة في تكوين علاقات؟

الملحق رقم 02: مقياس بيك للاكتئاب:

قام بوضع هذا المقياس العالم والطبيب النفسي الامريكي Aron Beck الأستاذ بجامعة بنسلفانيا في تطوير حركة العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب وغيره من الأمراض النفسية وقام بترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية وقام بنشره الدكتور عبد الستار إبراهيم – كلّية الطب جامعة الملك فيصل- ويتكون هذا المقياس من 21 مجموعة من الاسئلة وكلّ مجموعة تصف أحد الأعراض السريرية للاكتئاب، ويطلب من العميل القيام بقراءة كلّ مجموعة من الجمل واختيار جملة واحدة تعطي أدق وصف لحالتك النفسية وللشعور السائد لديك خلال السبعة أيام الماضية بما فيها هذا اليوم. وبعد أن تحدد الجملة التي تصف مشاعرك ضع دائرة حول الرقم الذي يسبقها.أمّا إذا وجدت في مجموعة ما أن هنالك عدة جمل تنطبق بصورة متساوية على حالتك فضع دائرة حول رقم جملة واحدة منها فقط ترجح أنها الأكثر انطباقا على حالتك.

---

(1) الحزن:

0- إنني لا اشعر بالحزن
1- إنني اشعر بالحزن في بعض الأوقات.
2- اشعر بالحزن طيلة الوقت ولا استطيع التخلص من هذا الشعور.
3- إنني اشعر بالحزن والتعاسة لدرجة لا استطيع احتمالها.

---

(2)التشاؤم من المستقبل:

0- إنني لست متشائماً بشأن المستقبل.

1- اشعر بالتشاؤم بشأن المستقبل.
2- اشعر انه لا يوجد لدي ما اطمح للوصول إليه.
3- اشعر بأن المستقبل لا أمل فيه وان هذا الوضع من غير الممكن تغييره.

---

(3) الإحساس بالفشل:
0- لا اشعر بأنني شخص فاشل بشكل عام.
1- اشعر بأنني أواجه من الفشل أكثر مما يواجهه الإنسان العادي .
2- عندما انظر إلى حياتي الماضية ,فان كلّما أراه الكثير من الفشل.
3- اشعر بأنني إنسان فاشل فشلاً تاماً.

---

(4) السخط وعدم الرضا:
0- مازالت الأشياء تعطيني شعوراً بالرضا كما كانت عادة .
1- لا اشعر بمتعة في الأشياء على النحو الذي كنت اشعر به عادة .
2- لم اعد اشعر بأية متعة حقيقية في أي شيء على الإطلاق.
3- لدي شعور بعدم الرضا والملل من كلّ الأشياء.

---

(5) الإحساس بالندم أو الذنب:
0- لا يوجد لدي أي شعور بالذنب .
1- اشعر بالذنب في بعض الأوقات .
2- اشعر بالذنب في معظم الأوقات .
3- اشعر بالذنب في كافة الأوقات .

---

(6) توقع العقاب:
0- لا اشعر بأنني استحق عقابا من أي نوع .
1- اشعر بأنني استحق العقاب أحيانا.
2- كثيرا ما اشعر بأنني استحق العقاب.
3- أحسب أنني أعاقب وأعذب في حياتي وإنني استحق ذلك.

---

(7) كراهية النفس:
0- لا اشعر بخيبة الأمل في نفسي .
1- اشعر بخيبة الأمل في نفسي.
2- اشعر أحيانا بأنني اكره نفسي.
3- إنني اكره نفسي في كلّ الأوقات.

---

(8) إدانة الذات:
0- لا اشعر بأنني أسوا من الآخرين.

1- إنني انتقد نفسي بسبب ما لدي من أخطاء وضعف.
2- ألوم نفسي طيلة الوقت بسبب أخطائي.
3- ألوم نفسي على كلّ شيء يحدث حتّى لو لم يكن لي علاقة مباشرة بذلك.

---

(9) وجود أفكار انتحارية:
0- لا يوجد لدي أية أفكار انتحارية.
1- توجد لدي بعض الأفكار الانتحارية ولكني لن أقوم بتنفيذها.
2- ارغب في قتل نفسي.
3- سأقتل نفسي إذا توفرت لي الفرصة السانحة لذلك.

---

(10) البكاء:
0- لا ابكي أكثر من المعتاد.
1- ابكي في هذه الأيام أكثر من المعتاد.
2- إنني ابكي طيلة الوقت هذه الأيام.
3- لقد كانت لدي قدرة على البكاء ولكنني في هذه الأيام لا استطيع البكاء مع أنني أريد ذلك.

---

(11) الاستثارة وعدم الرضا النفسي:
0- لا اشعر في هذه الأيام بأنني سريع الغضب أكثر من المعتاد.
1- أصبح غضبي يستثار بسهولة أكثر من المعتاد هذه الأيام.
2- اشعر بسرعة الاستثارة طيلة الوقت في هذه الأيام.
3- -أحس باامشاعر قد تبدلت ولم يعد شيء يغضبني.

---

(12) الانسحاب الاجتماعي:
0- لا اشعر بأنني قد فقدت اهتمامي بالناس الآخرين.
1- أصبحت اقل اهتماما بالناس الآخرين مما كنت عليه.
2- فقدت معظم اهتمامي بالناس الآخرين.
3- فقدت كلّ اهتمام لي بالناس الآخرين.

---

(13) التردد وعدم الحسم:
0- أقوم باتخاذ قراراتي على أفضل ما استطيع القيام به.
1- أميل إلى تأجيل اتخاذ القرارات أكثر مما كنت افعل عادة.
2- أصبحت أجد صعوبة كبيرة في اتخاذ القرارات عما قبل.
3- لم تعد لدي أية قدرة على اتخاذ قرارات في هذه الأيام.

---

(14) تغير صورة الجسم والشكل:

0- اشعر بان مظهري مناسب كما كان عادة.

1- يزعجني الشعور بأنني كهلاً أو غير جذاب.

2- اشعر أن هنالك تغيرات دائمة تطرأ على مظهري تجعلني أبدو غير جذاب.

3- اعتقد بأنني أبدو قبيحاً.

---

(15) هبوط مستوى الكفاءة والعمل:

0- استطيع العمل بنفس الكفاءة كما كنت افعل عادة.

1- احتاج إلى جهد إضافي كي أبدء العمل في أي شيء.

2- علي أن أحث نفسي بشدة كي أقوم بعمل أي شيء.

3- لا استطيع عمل أو انجاز أي شيء على الإطلاق.

---

(16) اضطرابات النوم:

0-استطيع النوم جيدا كالمعتاد.

1- لا أنام جيدا كالمعتاد.

2- استيقظ من النوم أبكر بساعة أو ساعتين من المعتاد ولا استطيع العودة ثانية إلى النوم.

3- استيقظ من النوم أبكر بساعات عديدة من المعتاد ولا استطيع العودة ثانية إلى النوم.

---

(17) التعب والقابلية للإرهاق:

0- لا أجد أنني أصبحت أكثر تعبا من المعتاد.

1- أصبحت اتعب أكثر من المعتاد.

2- أصبحت اتعب من عمل أي شيء تقريباً.

3- انا متعب جدا لدرجة لا استطيع معها عمل أي شيء.

---

(18) فقدان الشهية:

0- شهيتي للطعام هي كالمعتاد.

1- شهيتي للطعام ليست جيدة كما هي عادة.

2- شهيتي للطعام سيئة جدا هذه الأيام .

3- ليس لدي شهية للطعام على الإطلاق هذه الأيام.

---

(19) تناقص الوزن:

0- لم افقد كثيرا من وزني مؤخرا أو بقي وزني كما هو.

1- فقدت من وزني حوالي 2 كغم.

2- فقدت من وزني حوالي 4 كغم.

3- -فقدت من وزني أكثر من 6 كغم.

---

(20) الانشغال على الصحة:

0- ليس لدي انزعاج يتعلق بصحتي أكثر من المعتاد.

1- إنني منزعج بشأن المشكلات الصحية مثل الم المعدة أو الإمساك أو الآلام و الأوجاع الجسمية عامة.

2- إنني متضايق من المشكلات الصحية ومن الصعب أن أفكر في شيء أخر.

3- إنني قلق للغاية بسبب وضعي الصحي بحيث لا استطيع التفكير في أي شيء أخر.

---

(21) تأثر الطاقة الجنسية:

0- لم ألاحظ أية تغيرات تتعلق في اهتماماتي الجنسية.

1- أصبحت اقل اهتماما بالأمور الجنسية مما كنت عليه من قبل.

2- اهتمامي قليل جدا بالأمور الجنسية في هذه الأيام.

3- فقدت اهتمامي بالأمور الجنسية تماماً.

مفتاح التصحيح:

0-9 لا يوجد اكتئاب

10-15 اكتئاب بسيط

16-23 اكتئاب متوسط

24-36 اكتئاب شديد

37 فأكثر اكتئاب شديد جدا.

ملحق رقم 03: جدول المتابعة اليومية: (خاصّ بالحالة "آ"):

و هو جدول استخدم مع الحالة الاولى لمعرفة عدد المرات التي يتم فيها نتف الشعر مع تفسير العميلة لأسباب النتف كلّ مرة:

	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	الخميس	الجمعة	السبت
6 سا- 7 سا							
7 سا- 8 سا							
8 سا- 9 سا							
9 سا- 10 سا							
10 سا- 11سا							
11 سا- 12سا							
12 سا- 13سا							
13 سا- 14سا							
14 سا- 15سا							
15 سا- 16سا							

16 سا- 17سا							
17 سا- 18سا							
18 سا- 19سا							
19 سا- 20سا							
20 سا- 21سا							
21 سا- 22سا							
22 سا- 23سا							
23 سا- 00سا							

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الجامعي في الجزائر

أ. بلمقدم فاطمة
- جامعة الأغواط -

الملخص:

إنّ التطورات المتلاحقة والتقدّم السريع في مختلف المجالات، لاسيما التعليم العالي، يفرض على الجامعة الجزائرية ضرورة إعادة النظر في آلياتها، ويجعلها في حاجة ماسة إلى التوجّه نحو نظام إدارة الجودة الشاملة، حتّى تضمن استمراريتها وقدرتها على مواجهة التحديات العالمية. ذلك أنّ إدارة الجودة الشاملة قد أثبتت نتائجها الإيجابية في تحقيق المركز التنافسي لعدد من الشركات الصناعية، وقد أثبتت تجارب بعض الدول التي طبقت نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعاتها أن هذا النظام يمكن أن يساعد وبشكل منظم المؤسسات الجامعية على إحداث عملية التغيير والتطوير في النظام التعليمي، فهو يعنى بالمؤسّسة الجامعية كنظام اجتماعي متكامل يؤثر بعضه في بعض، لا كأجزاء ومجموعات متناثرة.

Abstract:

The successive developments and the rapid progress in various fields, especially higher education, imposed on the the university Algerian need to reconsider the mechanisms, and puts it in an urgent need to move towards total quality management system, in order to ensure its continuity and its ability to meet global challenges. The Total Quality Management has demonstrated positive results in achieving the competitive position of a number of industrial companies, and some countries that have implemented comprehensive quality management system in universities experiments demonstrated that this system can help and orderly university institutions to bring about a process of change and development in the educational system, It means the university as a social institution integrated affect runoffs in some, not as parts and scattered groups

تمهيد:

شهد التعليم العالي في العقد الأخير من هذا القرن عددا من التغيرات المتلاحقة التي قضت على بعض المفاهيم السائدة وأفرزت مفاهيم جديدة، لعل من أبرزها مفهوم الجودة.

ويعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي أصبحت الأكثر انتشارا بين المؤسسات وقد تزايد الاهتمام بها لا سيّما في مجال التعليم العالي، حيث أصبحت الجودة معيارا أساسيا للتميز بين الجامعات، وتصنيفها إلى جامعات متقدمة أو دون ذلك. والمثير للانتباه هو أنّ بعض التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم كانت تخلو من الإشارة إلى أي جامعة عربية، ونجد أنّ بعضا منها قد صنف الجامعات العربية في أدنى المراتب. والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية صنفت في مراتب ضعيفة على المستوى العالمي، كما احتلت المرتبة 49 في آخر تقرير لترتيب الجامعات على المستوى العربي والإفريقي.

إنّ هذه المتغيرات تفرض على الجامعة الجزائرية ضرورة إعادة النظر في آلياتها، وتجعلها في حاجة ماسة إلى التوجه نحو نظام إدارة الجودة الشاملة، حتّى تضمن استمراريتها وقدرتها على مواجهة التحديات العالمية. ذلك أن إدارة الجودة الشاملة قد أثبتت نتائجها الإيجابية في تحقيق المركز التنافسي لعدد من الشركات الصناعية، وقد أثبتت تجارب بعض الدول التي طبقت نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعاتها أن هذا النظام يمكن أن يساعد وبشكل منظم المؤسسات الجامعية على إحداث عملية التغيير والتطوير في النظام التعليمي، ذلك لأن نظرية الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق، يتم استخدامها أو توظيفها كآلية في عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز على أهمّية تفعيل دور كلّ شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر، فهي تعنى بالمؤسسة الجامعية كنظام اجتماعي متكامل يؤثر بعضه في بعض، لا كأجزاء ومجموعات متناثرة.(مزيان محمد، 2010)

ولكن رغم ما حققته إدارة الجودة الشاملة من انتشار واهتمام متزايد في العديد من الجامعات الأوروبية والعربية إلا أن هذا المصطلح لا يزال غامضا في كثير من الجامعات الجزائرية وهذا ما اكتشفناه أثناء اجرائنا لبعض الدراسات الاستكشافية حول إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.

وفي هذا المقال سنحاول توضيح بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وإجراءاتها التطبيقية على مستوى الجامعة.

1) مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

يعدُّ مصطلح الجودة من أكثر المصطلحات المتداولة في الوقت الحالي سواء في مجال الإنتاج من سلع وأدوات وأجهزة وغيرها، أو في مجال الخدمات من خدمات تعليمية أو صحية أو اجتماعية وغيرها.

ويعود الفضل في الاهتمام بفكرة الجودة في العصر الحديث، على مستوى الأداء والإنتاج إلى الإحصائي الأمريكي (والتر شيوارت) والذي تمخضت أبحاثه عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية، على نحو إحصائي للتعرّف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن معايير الجودة، وهو ما يعرف في أوساط الإدارة الصناعية والمهتمين بالجودة ب (دورة شيوار) ذات المراحل الثلاث (الموا صفة – الإنتاج – المراقبة) غايتها زيادة جودة المنتج. ثم جاء من بعده تلميذه العالم (إدوارد ديمنج) الذي أرسى مجموعة من المبادئ سميت بمبادئ ديمنج للجودة الشاملة . وقد انتشرت فكرة الجودة على نطاق واسع في كثير من الدول الصناعية الكبرى في مجال الصناعة والإنتاج، ثم انتقلت هذه الفكرة إلى حيز التطبيق في المجالات الخدمية الأخرى كالصحة والتعليم وخاصّة في مؤسسات التعليم العالي.(حسن حسين البيلاوي،2006: 15)

1-1) تعريف الجودة: يعرّفها معهد علوم الاتصالات بوزارة التجارة الأمريكية تعريًفا إجرائيا بأنّها :جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها لضمان الالتزام بالمعايير والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء. (محمد توفيق،2006: 11)

وتعرّف **الجودة** أيضا بأنّها: تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه ضمنا.

كما تعرّف **الجودة في التعليم العالي** بأنّها جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة. (الترتوري محمد،5:2009)

وتعرّف الجودة في التعليم، وفقًا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر1998 على أنها مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات. (الترتوري محمد، 20:2009)

1-2) تعريف إدارة الجودة: هي النشاطات المنسقة لتوجيه وضبط المؤسسة بالنسبة إلى الجودة، وهي جزء من أنظمة الإدارة الأخرى كالإدارة الأكاديمية، أو الإدارة المالية. أمّا **نظام إدارة الجودة** فهو نظام إداري لوضع سياسة الجودة وأهدافها، ولبلوغ هذه الأهداف.

1-3) تعريف إدارة الجودة الشاملة: يعرّفها المعهد الفدرالي الأمريكي للجودة على أنها: تأدية العمل الصحيح بشكل صحيح من أول مرة وبدون أخطاء مع الاعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى التحسن في الأداء. (القحطاني سالم،17:1991) .

أمّا ريلي (Riley) فيعرّف إدارة الجودة الشاملة بأنّها تحول في الطريقة التي تدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكلّ العمليات والوظائف، وقبل كلّ شيئ المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل. (الترتوري محمد، 2006: 31).

1-4) تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: تعرّف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بأنّها عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم والبحث العلمي . أو فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية بأكفأ الأساليب وأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة (فريد النجار،73:2000)

2) مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تعتبر الجودة الشاملة فلسفة حديثة تعتمد على استثمار الطاقات المنظمة ومواردها المادية والبشرية، لتحقيق أهدافها وإشباع حاجات عملائها وتلبية رغباتهم، فهي ذات معالم تتضح حدودها في الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها.وهذه المبادئ التي وضعها (إدوارد ديمنيج) تشكل إطارا معرفيا ومرجعيا لتطبيق الجودة الشاملة ولكنها تختلف من مؤسسة لأخرى، فبالنسبة للمؤسسة الجامعية تقوم إدارة الجودة الشاملة على المبادئ التالية:

2-1- التركيز على المستفيد: حيث أن الاهتمام بالمستفيد يعني المحافظة على رضاه من خلال الوفاء باحتياجاته سواء كان هذا المستفيد داخليا أو خارجيا .(الحمالي راشد،25:2003)

وفي التعليم الجامعي يعتبر الطالب من أهمّ المستفيدين باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وإن تحقيق رغباته التعليمية هو المهمة الأساسية للمؤسسة الجامعية، وينبغي على الإدارة عند تصميم الخدمات أن تعمل على إشباع حاجات الطلاب وتوقعاتهم، لتحقيق جودة الطالب التي تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، حيث أن تحقيق رغبات الطالب المتجددة والمتغيرة تدفع وتحرك كافة الأنشطة داخل المؤسسة الجامعية. كما ينبغي عدم تجاهل المستفيدين الآخرين مثل هيئة التدريس، والمجتمع المحلي بمختلف مؤسساته، ولذلك تقوم الإدارة الجامعية بدراسة توقعات المستفيدين عن الخدمة المقدمة ومحاولة تحقيق هذه التوقعات، وقياس درجة الرضا عن هذه الخدمة.

2-2- التركيز على جودة أداء هيئة التدريس: ويقصد بذلك الاهتمام بدراسة وإدارة تحسين كافة العمليات داخل المؤسسة وليس المنتج فقط، ويرجع ذلك إلى التأثير المباشر للعمليات على جودة المدخل، التي تشمل كافة الأنشطة على كافة المستويات، وذلك يعني التركيز الجيد على تصميم ومراقبة المدخلات والعمل بصورة جيدة مع المتعاونين، وفهم العملية بصورة جيدة لتقليل الوقت والجهد المبذول .(حسين سلامة، 63:2005) ويفرض هذا المبدأ على إدارة التعليم العالي ضرورة إشراك الجميع فيها، وتوفير الإمكانيات والطاقات، ووضع معدلات للأداء تتوافق مع المتطلبات، ومنح الثقة للأساتذة وتفويضهم الصلاحيات من أجل تحسين جودة العملية التعليمية، ودعم عمليات الاتصال المختلفة.

2-3- الاهتمام بالعمل الجماعي: ويقصد بذلك أن تكون هناك رؤية واحدة ومشتركة تمثل توجها موحدا للتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسئوليات، والمهام الموكلة لكلّ فرد مع توفير السلطات والصلاحيات المناسبة. فالتركيز على التعاون وجماعات العمل يتيح الفرصة لإظهار المواهب والطاقات الابتكارية، إضافة إلى اكتساب المعرفة اللازمة، وتبادل المعلومات والخبرات. (بسمان فيصل محجوب،139:2003) ويعتبر العمل الجماعي أفضل وسيلة لتحقيق التحسين المستمر في طريقة أداء العمليات، وهي عملية تتطلب تدعيم الاتصال بين الأفراد.

وفي إطار هذا المبدأ يمكن أن تتخذ إدارة التعليم العالي مجموعة من الإجراءات التي ترسخ العمل الجماعي في المؤسسة الجامعية منها:

- قيادة حملات توعية بأهمّية العمل الجماعي، وذلك من خلال اللقاءات والنشرات والدوريات، ولا يقتصر هذا على هيئة التدريس فقط وإنّما يتعداه ليشمل الطلاب، والمجتمع المحلي.

- إنشاء كيانات للعمل الجماعي وعلى عدة مستويات، مثل لجنة التخصص الواحد، المجالس العلمية، وغيرها.

- تفويض السلطات للجان وفرق العمل المختلفة.

- عقد ورشات العمل والدورات التدريبية والأيام الدراسية والمعارض والمحاضرات التوضيحية.

2-4- القيادة التربوية الفعالة: القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة، وصياغة الأهداف، ووضع الاستراتيجيات، وتحقيق التعاون والتأثير في الآخرين، واستنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف.

والمطلوب من القيادة التعليمية توفير مناخ مناسب لثقافة الجودة ينعكس على أساتذة المؤسسة الجامعية ليعكسوه بدورهم داخل المواقف التعليمية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب، وتطوير لغة مشتركة تناسب هذا التغيير، والمبادرة إلى التدريب وأساليب التنمية والتطوير المتاحة، لتوفير الأرضية الصالحة لتشغيل عمليات تتسم بالجودة (زاهر ضياء الدين، 176:2005)

ويتطلب تحقيق هذا المبدأ من إدارة الجامعة القيام بما يلي:

- العمل على نشر ثقافة الجودة في المؤسسة الجامعية، وبين جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية.

- التأكيد على المشاركة الفاعلة لجميع العاملين في المؤسسة الجامعية، واندماجهم الكامل في العمل بما يسمح باستخدام القدرات وتفجير الطاقات الكامنة لمصلحة الجامعة.

- تنمية رؤية بعيدة المدى لدى الطلبة وهيئة التدريس العاملين في المؤسسة الجامعية وأفراد المجتمع المحلي، ومساعدتهم على ترجمتها إلى خطط.

2-5- التحسين المستمر والتميز: ويقصد بذلك الرغبة الدائمة للمؤسسة الجامعية في تحقيق تحسن تدريجي وجوهري في كلّ العمليات، ويركز التحسين المستمر على بناء قنوات اتصال فعالة مع المستفيدين، ويعتبر هذا عنصرا أساسيا لتحسين الجودة على المدى البعيد.(حسين سلامة،65:2005)

وتشمل عمليات التحسين المستمر كلّ مجالات إدارة التعليم العالي، إضافة إلى الجوانب المتعلقة بالشخصية، الكفايات والمهارات، حيث أن ممارسة عمليات التحسين المستمر تقود إلى مزيد من التميز.

وبذلك نستطيع القول أن هذه المبادئ السابقة متصلة بعضها ببعض ومترابطة وتؤيد بعضها بعضا، فعملية التحسين المستمر تركز على العمليات والنتائج، وهي تعمل على منع حدوث الأخطاء.

3) معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن الخطوة الأساسية في اتجاه تطبيق نظام الجودة الشاملة تنطلق من تبني نظام الإيزو (ISO9000). أي أن تطبيق متطلبات الأيزو في المؤسسات، يثبت أن لديها منظومة إدارية قوية تتطابق أركانها مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

3-1-ماهي الأيزو؟ أو مؤسّسة المقاييس الدولية (ISO9000):

تعتبر سلسلة مواصفات أيزو (ISO9000) مجموعة من المواصفات التي تحدد الصفات والخصائص الواجب توافرها في أنظمة الوجود (العزاوي محمد،76:2002). ويتم إصدارها من طرف المنظمة العالمية للمواصفات، وتشمل مواصفات ISO9000 في التعليم الجامعي مايلي: (فريد النجار،87:2000)

- المواصفة:ISO9000 عبارة عن خريطة عامة لسلسلة المواصفات تساعد المستخدم على تطبيق المواصفات 9004/9003/9002/9001. أمّا المواصفات 9004/9003/9002/9001 فهي نماذج لتوكيد الجودة الخارجية على النحو التالي:

-Iso9001 : تشمل تصميم التعليم الجامعي وإدخال البرامج والأقسام لذلك.

-Iso9002 : تشمل تشغيل وإنتاج الخدمات التعليمية .

- Iso9003: تشمل الفحوصات والاختبارات النهائية والخدمات التي يقدمها الغير للجامعة كالمنح والطباعة .

- Iso9004 : تضع الارشادات اللازمة لتطبيق ومراجعة المنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

2-3- متطلبات أيزو(ISO9000) في التعليم الجامعي:

لقد تم تطوير نظام ايزو (ISO9000) ليتوافق مع الميدان التربوي والتعليم، فظهر ما يسمى بأيزو (Iso9002)، ويتضمن (16) بندا تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبق في المؤسسة التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية وهي:

1- مسؤولية الإدارة الجامعية العليا، 2- نظام الجودة، 3- مراجعة العقود، 4- ضبط الوثائق والبيانات، 5- التحقيق من الخدمات والمعلومات المقدمة للطالب، 6- تتبع العملية العلمية للطالب، 7- ضبط ومراقبة العملية التعليمية، 8- الاختيار والتوجيه، 9- ضبط وتقويم الطلاب، 10- حالة التفتيش والاختبار، 11- الاجراءات التصحيحية والوقائية، 12- البيئة الدراسية في الجامعة، 13- ضبط السجلات، 14- المراجعة الداخلية للجودة، 15- التدريب، 16- الأساليب الاحصائية جميل نشوان،8:2004)

ولكي تقوم الجامعة ببناء سلسلة من مواصفات الجودة الشاملة حسب الدكتور فريد النجار(2000) يجب اتباع الاجراءات التالية:

– فحص البيئة العالمية والمحلية.

– تحديد منظومة قيم الجامعة.

– تحديد رؤية مستقبلية.

– التعريف بالرسالة الجامعية على المدى القصير – المتوسط-الطويل.

– اتفاق على جدول الأهداف.

– إعداد مجموعة استراتيجية.

– مناقشة المواصفات النمطية للجودة.

– بناء مواصفات للجودة الجامعية.

– إعداد هندسة الجامعة.

– إدخال المواصفات النمطية لجودة الجامعة في الكلّيات.

– التدريب على إيزو الجامعة.

– إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق المواصفات الجديدة للجودة.

– مراجعة الجودة والنتائج وتصحيح الأخطاء.

– إعادة دورة الأعمال وفق برامج جديدة للمواصفات (فريد النجار،96:2000)

4) مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة:

تتمثل مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة فيما يلي:

4-1- مرحلة الإعداد :وفي هذه المرحلة يقرر المديرون إذا كانوا سيستفيدون من التحسينات الشاملة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما يتم اتخاذ القرار لتطبيقها وفقا لرؤية مستقبلية تحدد بموجبها الجامعة سياساتها إلى جانب نشر أفكار ثقافة الجودة داخل الجامعة والمجتمع لتقبّل متطلبات الجودة، ويتطلب ذلك إعداد مهارات تتمكن من مجاراة هذه المرحلة من خلال عقد ندوات ولقاءات تضم جميع العاملين بالجامعة (مريم الشرقاوي،42:2003)

4-2- مرحلة التخطيط الاستراتيجي للجودة: يتم في هذه المرحلة صياغة رؤية النظام الجامعي وأهدافه المنشودة والاستراتيجيات والسياسات إضافة إلى وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ، ويتم اختيار مجلس استشاري الذي يكون على رأسه في الكلية عميدها ويضم جميع رؤساء الأقسام.(بسمان فيصل محجوب،143:2003) وفي أول اجتماع للمجلس الاستشاري يوضع ميثاق عمل المجلس وتوزع المسؤوليات اللازمة لدعم خطة التنفيذ وتحدد العمليات، الأساسية التي تكون مرتبطة بأهداف الجامعة باستخدام أدوات الجودة الكمية والنوعية (جابلونسكي،103:1996). وتنطوي عملية التخطيط على ما يلي:

- يقوم المخططون بتحديد الغرض من وجود الجامعة أو الكلّية ومهمتها الأساسية والأهداف التي ينبغي تحقيقها.

- يقوم المخططون بتحديد عملاء الجامعة ويتمثلون في عملاء من داخل الجامعة (أكاديميين، طلاب، إداريين) وعملاء خارجيين (مجتمع).

- يقوم المخططون بتحديد الاحتياجات التي تمكن الجامعة أو الكلّية من تلبية ما يتوقعه العميل(الطلاب والمجتمع) ومتطلباته بالإضافة إلى تحديد الطرق والأساليب التي يتم استخدامها.

4-3- مرحلة تنظيم الجودة: يتطلب نجاح التنظيم لزرع بذور الجودة داخل الجامعة والبيئة التعليمية والمجتمع لتقبّل متطلبات الجودة اتسامه ما يلي:

- الوحدة الفعالة :معنى احتياج كلّ وحدة وبرنامج وقسم إلى العمل بكفاية وفعالية مع وضوح مواصفات الجودة.

- التوجيه الرأسي :بمعنى أن كلّ عضو بالجامعة يحتاج إلى فهم استراتيجية واتجاهات رسالة الجامعة في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

- قيادة فردية لكلّ عملية : بمعنى أن مفتاح العمليات في أي إدارة تتطلب تخطيط وتنظيم كلّ عملية على حدة.

- قيادات الجودة :للقيادة الجامعية دور هام في تحقيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعة عن طريق استخدام مفهوم الشراكة في المسؤولية بتشجيع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب على المشاركة، الانفتاح، الإبداع في العملية التعليمية.وتتمثل وظائف قيادات الجودة فيما يلي:

- تكوين رؤية وفكرة واضحة عن مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

- توصيل رسالة الجودة لأعضاء الجامعة.

- توضيح المسؤوليات داخل الجامعة.

- بناء الآليات المتوقعة لنجاح عمليات التوجيه والتقويم..

4-4- مرحلة التقويم والتقدير: وهي تشمل على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي لنظام الجامعة مع إجراء المسح الشامل لإرضاء المستفيدين وهم الطلاب بالدرجة الأولى والجامعة بشكل عام والمجتمع المحلي. (مريم الشرقاوي،42:2003)

4-5- مرحلة تبادل ونشر الخبرات :تعد المرحلة الأخيرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وفيها يتم استثمار الخبرات والنجاحات وتدعى جميع الوحدات بالمؤسسة الجامعية والمؤسسات التابعة لها كما يدعى جميع المتعاملين مع المؤسسة الجامعية من عملاء للمشاركة في عملية التحسين.

وأولى الخطوات التي تتخذ في سبيل تبادل الخبرات هي دعوة المؤسسات التابعة وكبار المسؤولين لاطلاعهم على نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يقوم مجلس الإدارة يتولي شرح النتائج التي أمكن التوصل إليها، ويقوم المنسق بتلخيص معطيات إدارة الجودة الشاملة لكبار المسؤولين بالمؤسسة الجامعية. (جوزيف جابلو نسكي،169:1996)

5) خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن للإدارة إتباعها في تطبيق هذا البرنامج في المؤسسة وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: التزام وتعهد الإدارة العليا بتنفيذ البرامج وهو من الخطوات المهمة، إذ أنه من الضروري توعية وتدريب القادة والمسؤولين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليب تطبيقها. وأن تكون الإدارة العليا نموذجا مثاليا يقتدى به أفراد المؤسسة.

الخطوة الثانية: خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة تحتوي على الأهداف العامة للمؤسسة وأهداف الجودة التي تسعى إدارة المؤسسة إلى تحقيقها وكيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الثالثة: تشكيل مجلس للجودة يتألف من المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة ويقوم المجلس بالإشراف على عملية التخطيط وتنفيذ وتقييم برناج إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة الرابعة: اتخاذ القرار حول مجال تطبيق برنامج إدارة الجودة في المؤسسة.

الخطوة الخامسة: تحديد أنواع برامج التدريب اللازمة، وتحليل احتياجات المديرين التنفيذيين ورؤساء الدوائر والموظفين على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

الخطوة السادسة: مطابقة المعايير والقياس، وتطوير معايير القياس في لتلبية احتياجات ورغبات المنتفعين.

الخطوة السابعة: الدعاية والإعلان والتقدير.

الخطوة الثامنة: تقييم النتائج باستمرار واستعمال التغذية الراجعة في تعديل برنامج إدارة الجودة الشاملة. (الترتوري محمد، 2006: 36)

6) عناصر الجودة في التعليم الجامعي: هناك عناصر أساسية للجودة في التعليم العالي هي:

- جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب وأعضاء الهيئات الجامعية.

- جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرق وتقنيات.

-جودة مكان التعليم بما يضمه من صفوف ومختبرات ومكتبات وورش وغيرها.

-جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات، وما تعتمده من هياكل ووسائل وموارد.

-جودة المنتج الخريجون والأنشطة البحثية، والخدمات المجتمعية. (النجار فريد،58:2000)

7) مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية:

إن إدارة الجودة تساعد، وبشكل منظم، على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي. ويمكن إجمال فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في النقاط التالية: (النجار فريد، 102:2000)

أ -إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها.

ب -المساعدة في تركيز جهود الجامعة على إتباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل.

ج -إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات. والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.

د -الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.

ه -تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين.

و -السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها.

ز -الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة. بالإضافة إلى ذلك هناك فوائد أخرى تتمثل في: (النعيمي جلال محمد،37:2007)

- تحسين نوعية الخدمات المتمثلة في مخرجات التعليم العالي.

- رفع مستوى الأداء عند العاملين في الجامعة.

- تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل.

-العمل على تحسين وتطوير طرق وأساليب العمل.

-زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للجامعة.

-استمرار وزيادة قدرة الجامعة على البقاء والمنافسة.

8) آليات ضمان الجودة في التعليم العالي: لقد أورد العلماء الكثير من آليات ضمان الجودة منها:

- نظم المعلومات المعززة : بيانات، تقارير، مسوحات، استبيانات.
- نظم التقويم : لجان، هيئات، وكالات، وحدات.
- نظم ضمان الجودة : لجان، هيئات، وكالات، مجالس.
- نظم المقارنة والإسناد إزاء جامعات وكلّيات مرجعية.
- نظم التمويل المرتبطة بمؤشرات الأداء، المحفز للجودة.
- نظم الحوافز المخططة جيدا.
- نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج والمؤسسات.
- نظم التصنيف الترتيبي.
- نظم امتحانات الكفاءة. (الصفار نزار قاسم، 2009: 89)

9) متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

هذه المهام والمميزات والمبررات والأهداف لإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتّى تستطيع تقبّل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع. ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية، فإن هناك الكثير من المتطلبات أهمّها:

- دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة.

- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد (مسيرين، أساتذة، عمال، طلبة) كإحدى الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة الجودة.

- التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التعليمية.

- تنمية الموارد البشرية كالمدرسين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب.

- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوي الأداء.

- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.

- التعرّف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملون والخارجين وأهمّ عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.

- تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أية مشكلة.

- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة :.(أحمد غنيم،195:2009)

10) أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

مع التطورات الراهنة التي يعرّفها العالم في شتى المجالات، لم تكن الجامعات ومن خلالها الكلّيات المكونة لها بمعزل عن هذه التطورات الأمر الذي أدى إلى سعي الجامعات والكلّيات لبناء منظومات أفضل لإدارة الجودة، وقد ظهرت الأهمّية القصوى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلّيات وبالتالي الجامعات.

فإدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى مشاركة من جميع الموظفين بغض النظر عن المناصب التي يشغلونها من أجل ضمان البقاء والاستمرارية للجامعات، وإدارة الجودة الشاملة هي أسلوب لتحسين الأداء والنتائج الجامعية بكفاءة أفضل وفعالية أكبر ومرونة أعلى. إن العديد من الخبراء العاملين في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها فلسفة إدارية لقيادات التنظيم، تركز هذه الفلسفة على السعي لإشباع حاجات الطلبة والموظفين بالجامعة لتحقيق وضع ونمو أفضل لها، وتوصل هذه الفلسفة التنظيم إلى تحقيق أهدافه، كما أنها تضمن الفعالية والكفاءة في مجال العلم والبحث التي تقود في نهاية المطاف إلى التفوق والتميز. (أحمد غنيم،213:2009) في حين أن بعض المختصين في مجال إدارة الجودة الشاملة يرون أنها عبارة عن أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات التنظيم ليوفر للموظفين وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلبة والمستفيدين من التعليم كالمؤسسات الاقتصادية والخدماتية...وغيرها

ويمكن اعتبار إدارة الجودة الشاملة أيضا : استراتيجية للتغيير تبدأ من البيئة وتنتهي ببرنامج تحسينات مستمرة لإرضاء الطلبة والمجتمع. (أحمد بن صالح،20:2003)

11) صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن الدراسات التي تناولت واقع مخرجات مؤسسات التعليم العالي على مستوى البلدان العربية والتي بلغ عددها أكثر من (11) دولة عربية، أجمعت على أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي لهذه الدول تعاني من الاختلالات الكبيرة والمتمثلة في تخريج أعداد كبيرة من تخصصات لا يحتاجها المجتمع حيث أن معظم المخرجات في تخصصات الدراسات الإنسانية والاجتماعية النظرية والتي تمثل أكثر من 80 % من إجمالي المخرجات، وتعاني من البطالة وتشبع سوق العمل من هذه التخصصات التي لم يعد المجتمع في حاجة لها، وأن 20 % من هذه المخرجات في التخصصات العلمية التطبيقية تتخرج بنوعية متدنية وتعاني من نقص في التدريب والتأهيل.حيث تتفق العديد من الدراسات ووجهات النظر على أن صعوبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي العربي تتمثل في النقاط التالية: (محمد عمر،2008: 36)

- غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات العربية.
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات العربية.
- تزايد البطالة بين الخريجين في الجامعات الخاصّة والحكومية.
- زيادة المعروض من الخريجين الجامعيين على الطلب عليهم.
- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الفكاك عنها.
- تغلب النظام على أعمال الفكر أي التطبيق الحرفي والنمطي للنظم والقواعد والإجراءات.
- ترسيخ الاعتماد على المركزية أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور المجموعات والمجالس.
- هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.(آدم عصام الدين،2008: 42)

- ضعف كفاءة بعض الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.

- التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار.

- إجراء البحث العلمي لأغراض الترقية والكسب المادي.

- خدمة المجتمع تكون لبناء علاقات عامة وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة التعليمية.

وهناك إشكاليات وتحديات تعوق الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم العالي في الجزائر وفعاليته، من أهمّها ما يلي:

- ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.

- نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج.

- ضعف العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

- زيادة الكم بين عدد الطلاب مقابل الكيف لمستوى التأهيل. (شبل بدران،61:2001)

نستخلص مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة هي نظام للتسيير والإدارة يدمج مسيرة التقدم الدائم مع مراعاة الامتياز العملي بما في ذلك طرق وضع الاستراتيجيات، فلا يمكن الحديث عن إدارة الجودة الشاملة بدون وجود نظرة عن المؤسسة، واقعها، مسارها، أهدافها...الخ. وبالتالي يجب أن تكون مدمجة في الاستراتيجية العامة للمؤسسة أي يجب أن لا يكون هناك تناقض بين الاستراتيجية العامة وإدارة الجودة الشاملة.

إن إدارة الجودة الشاملة تمثل بالنسبة للجامعة استثمارا جد مهم لأن تحركات الجامعة من أجل تلبية رغبات وحاجات زبائنها من الطلبة والمنظمات يجعلها في تغير مستمر تماشيا مع تغيرات أذواق ورغبات الزبائن وهذا الأمر سيساعد على ضمان الخدمة المقدمة من قبل التنظيم ذاته.

إذن بالرغم من اختلاف وجهات نظر المختصين وخبراء إدارة الجودة الشاملة بالجامعات نصل للتأكيد على أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن ثقافة جديدة يجب أن تتبناها الجامعات الجزائرية وهذا بالاهتمام والتركيز على النقاط الجوهرية في عملية إدارة الجودة الشاملة وهي:

- التركيز على الطلبة والمستفيدين مما تقدمه الجامعة.
- اعتبار إدارة الجودة الشاملة جزء رئيسي من استراتيجية الجامعات بصفة عامة.
- اعتبار إدارة الجودة الشاملة فلسفة وآليات وأدوات أساسية في إدارة الجامعة وكلّياتها.
- التركيز على مشاركة الموارد البشرية (إطارات، عمال بسطاء، والأساتذة). (أحمد بن صالح،20:2003)

وليدرك المشرفون على قيادة شؤون الجامعات بأن إدارة الجودة الشاملة هي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من كتب ومكتبة وأساتذة ومباني ومعامل وحواسب إلكترونية ...وغيرها ويجب مشاركة الجميع من قيادات إدارية وأساتذة في النجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة، فأي خلل سوف يؤثر على فرص

التطوير والقدرة التنافسية. فإدارة الجودة الشاملة عبارة عن استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، ولذا فإن تطبيقها في الجامعات الجزائرية يحتاج إلى هندسة منظومة التعليم عن طريق عدد جديد من القواعد التي تضمن النجاح التنظيمي للجامعة وكلّياتها وتركز تلك القواعد على ضمان تجويد التعليم والأداء الإداري بعيدا عن الأمراض الإدارية التي يعاني منها الطلبة والأساتذة والمجتمع. ويحتاج ذلك أيضا إلى منظومة لجودة الخدمات التعليمية والبحثية والإدارية والمالية من خلال سلسلة مواصفات الأيزو.

في الأخير نقترح هذه التطبيقات الإجرائية التي من شأنها أن تساهم في وضع الأرضية التي يمكن أن يبنى عليها نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

- ✓ صياغة أهداف ورسالة الجامعة بصورة واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق ويمكن تقويمها وقياسها.
- ✓ توعية وتثقيف جميع العاملين(أساتذة وطلبة وموظفين وعاملين) بإدارة الجودة الشاملة وبصورة مستمرة.
- ✓ الاهتمام وحث الأساتذة على استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تعليم التفكير للطلبة.
- ✓ استخدام أساليب تقويم متنوعة لتقويم شخصية الطالب من جوانب متعددة وليس جانب المعلومات فقط.
- ✓ تجديد وتحديث المناهج الدراسية في ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي.
- ✓ توفير مكتبات غنية بالكتب والمصادر المختلفة في أقسام وكلّيات الجامعة بالإضافة إلى المكتبة المركزية.
- ✓ توفير قاعدة بيانات متكاملة تغطي مجالات الأنشطة والفعاليات المختلفة في الجامعة.
- ✓ توفير بيئة تساعد العاملين والطلبة على الإبداع والتطوير داخل الجامعة.
- ✓ توفير شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.
- ✓ استخدام أنظمة حديثة في نقل المعلومات وتبادلها في مؤسسات الجامعة.
- ✓ اهتمام الجامعة وتشجيعها للتعلم الذاتي لدى الطلبة.
- ✓ المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة وتحليل النتائج طوال العام الدراسي.
- ✓ تهيئة الفرص المتكافئة لجميع العاملين لتحقيق النمو المتكامل في شخصياتهم.
- ✓ توفير الخدمات الصحية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة.
- ✓ العمل على أن يكون عدد الطلبة في القاعات معقولا.
- ✓ التقويم الدوري لأعمال الجامعة ومؤسساتها لتشخيص المعوقات ووضع العلاجات المناسبة.

✓ الاهتمام بالأنشطة العلمية والاجتماعية والترفيهية في الجامعة.

✓ إعداد البرامج التعليمية وفقا لحاجات سوق العمل والمجتمع.

✓ دعم نشاطات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي ماديا ومعنويا.

قائمة المراجع:

1- آدم عصام الدين بربر(2007)، واقع مخرجات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة إتحاد الجامعات العربية: ع 4 .

2- الحمالي راشد (2003)، إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، العدد1 ، السنة23 ، دار المريخ للنشر.

3- القحطاني سالم سعيد (1991) إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي، مجلة الإدارة العامة، العدد 30 أبريل.

4- العزاوي محمد(2002)، متطلبات نظام إدارة الجودة الجامعي، مجلة بحوث مستقبلية، الموصل.

5- الصفار نزار قاسم (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: مفاهيم وإرشادات، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية: مج 16، ع4.

6- بسمان فيصل محجوب(2003)، الدور القيادي لعمداء الكلّيات في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

7- حسين سلامة (2005)، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الدار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض.

8- حسن حسين البيلاوي وآخرون (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

9- حجيم الطائي (2009)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مؤسسة الوراق، ط1، عمان.

10- جميل نشوان (2004) تطوير كفايات المشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين " ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله

11- جوزيف جابلونسكي(1996)، إدارة الجودة الشاملة، ترجمة السيد عبد الفتاح النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، مصر، الجيزة..

12- علي أحمد مدكور(2000)، التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل :دار الفكر، ط1،القاهرة

13- راغب فريد النجار (2000)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

14- زاهر ضياء الدين(2005)، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر، القاهرة.

15- شبل بدران وجمال الدهشان (2001)، التجديد في التعليم العالي :دار قباء للنشر، القاهرة .

16- محمد توفيق ماضي (2006)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم،

المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

17- محمد عوض الترتوري(2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دار المسيرة،ط1، عمان.

18- مريم محمد إبراهيم الشرقاوي(2003)، دراسات في الإدارة التعليمية، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية.

19- مزيان محمد (2010)، نظام التعليم العالي "ل م د " في الدول المغاربية : الجزائر نموذجا، المؤتمر الإقليمي العربي للتعليم العالي، المكتب العربي لليونسكو، لبنان.

20- محمد عمر (2008)، العوامل المؤثرة في جودة التعليم العالي: دراسة واقع الجامعات السورية العامة والخاصّة ماجستير، إدارة الأعمال .جامعة حلب .كلّية الاقتصاد، سوريا.

قراءة تحليلية لدور الجامعة في تحقيق التنمية

أ.عذراء عيواج، أ.د.الطاهر جغيم
جامعة أمّ البواقي

ملخّص:

يهدف هذا المقال إلى إبراز دور الجامعة في تحقيق التنمية بجميع أبعادها، حيث أصبح لا يقتصر دور الجامعات على التعليم وتخريج الكوادر البشرية التي سيوكل إليها أمر تنفيذ الخطط التنموية. بل تعدى ذلك ليشمل مجالين مهمين وهما إجراء البحوث العلمية الموجهة لخدمة خطط التنمية، وخدمة المجتمع من خلال استحداث مراكز خاصّة بهذا النوع من الخدمة، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين كلّ من هذه الوظائف للجامعة وبين جانب أو أكثر من جوانب التنمية. هذه الأخيرة التي لا يمكن تحقيقها إذا لم تكن المؤسسة الجامعية أحد أهمّ الأدوات التنفيذية لهذا المطلب الإنساني.

الكلمات المفتاحية: الجامعة، التنمية، تنمية الموارد البشرية، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

Summary

The university is considered as a pole of intellectual and scientific spread, and a source of awareness of development that promises to achieve a decent human life. It must act to promote the awareness about the world's problems, and to mobilize itself and its students and the whole community to confront and to contribute in order to make the future and to participate in the human civilization by cooperating with all the elements of the universal social system, thus it is depending on the university to realize the welfare and overall development, through what it has undertaken by the miscellaneous roles and comprehensive development (human resource development, scientific research, community service) in which the development cannot be achieved without making the university one of the operational tools for this humanitarian requirement, but rather the first tool that leads to the qualified development for the advancement of communities.

مقدمة:

الجامعة مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع لخدمة بعض أهدافه التنموية ذات الصلة الوثيق بالاحتياجات والمشاكل والحاجات والآمال. لذا فهي تحظى منذ زمن باهتمام خاصّ، خاصّة وأنها تشكل قطبا للإشعاع الفكري والمعرفي، ومنبعا للوعي الإنمائي المبشر بتحقيق حياة إنسانية كريمة. كما أنها قائدة لخطى التنمية من خلال اضطلاعها بثلاث وظائف أساسية هي: تنمية الموارد البشرية التي تتجسد في إعداد العنصر البشري اللازم للتغيير، القيام بالبحث العلمي الذي هو السبيل للكشف عن العلوم والمعارف الجديدة، وتقديم إجابة عن المشاكل المطروحة، والوظيفة الأخيرة هي خدمة المجتمع التي من خلالها تتوطد علاقة الجامعة بمحيطها من أجل خدمته وتنميته.

يأتي هذا الطرح في ظل أن المفهوم الشامل للتنمية أصبح يركز على إيجاد التحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع، وضمن هذه المؤشرات يحظى التعليم الجامعي بدور متميز ضمن مؤشرات التنمية سواءً بالنسبة للمجتمعات المتقدمة حتّى تحافظ على موقعها، أو بالنسبة للمجتمعات النامية حتّى تلحق بركب التقدم والرفاهية.

ومن أجل الكشف عن دور الجامعة في تحقيق التنمية، والتعمق في تحليل الوظائف السابقة، نحاول في هذا المقال تسليط الضوء على عناصر هذا الموضوع من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما أهمّية الجامعة في تحقيق التنمية؟
- ما هي خصائص الجامعة الرائدة في تحقيق التنمية؟
- ما هو دور الجامعة في تحقيق التنمية؟
- ما هو واقع تجربة الجامعات الغربية والعربية في تنمية مجتمعاتها؟

1/ تحديد المفاهيم: يتمحور المقال حول مفهومين أساسيين هما:

أ- مفهوم الجامعة:

* **لغة**: كلمة جامعة UNIVERSITY مأخوذة من كلمة UNIVERSITAS، وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع القوى ذات النفوذ في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة. وقد استخدمت كلمة جامعة لتدل على التجمع العلمي لكلّ من الأساتذة والطلاب [01]، كما تعتبر الكلمة العربية " الجامعة " ترجمة دقيقة للكلمة الإنجليزية المرادفة لها لأنها من مدلولها العربي تعني التجميع والتجمع. وقد جاء في الموسوعة العربية على أنه " لفظ استعمله المحدثون ليعني مجموعة معاهد علمية تسمى كلّيات، تقوم بتدريس الآداب والفنون والعلوم " [02].

* **اصطلاحا**: يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته وعالمي لمفهوم الجامعة. ذلك أن كلّ مجتمع يؤسس جامعته بناءً على مشاكله الخاصّة وتطلعاته واتجاهاته، ومن ثم تصبح الجامعة مؤسسة تكوين تتحدد أهدافها من المجتمع الذي تقوم على أسسه والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى. و بناء على هذا الطرح يمكن تقديم التعريفات الآتية:

- تعرّف **منظمة اليونسكو** الجامعة على أنها "مؤسسة تعليمية تابعة للتعليم الجامعي، ترتبط بها مراكز بحثية وثقافية عامة أو خاصّة، ومعترف بها سواء بأنظمة أو من قبل السلطات المختصة في الدولة " [03].

- يعرّف **رامون ماسيامنسو** (Ramon Maciamanso) الجامعة على أنها "مؤسسة أو مجموعة من أشخاص يجمعهم نظام أو نسق خاصّين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا " [04]. ما يلاحظ على هذا التعريف تركيزه على البعد التنظيمي والنسقي في الجامعة لتحقيق الغايات العلمية المنشودة.

- يعرّفها الباحث **رابح تركي** على أنها "جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والجماعات" [05]. يهتم هذا التعريف بالجماعة البشرية المكونة للجامعة، والتي هدفها البحث عن الحقيقة والمعرفة التي من شأنها توفير حياة أفضل للفرد والمجتمع.

ب- مفهوم التنمية:

اتسعت مفاهيم لفظ التنمية واتسعت دلالاتها، ولم تعد التنمية قاصرة على تشجيع الإنتاج. فالتنمية في مفهومها الحديث " تعبر عن مجموع العوامل النفسية، الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية. التي تهيء الظروف المناسبة لإيجاد تحولات حقيقية في حركة المجتمع، غايتها تحقيق ظروف أفضل للمواطن عن طريق زيادة الإنتاج، وعن طريق إيجاد عوامل جديدة لزيادة دخله المادي وتوفير أسباب الحياة الكريمة " [06].

كما يعني مفهوم التنمية "عملية تنمية القدرة الذاتية لمجتمع من المجتمعات على تطوير نفسه بنفسه، بحيث لا يبقى عالة على غيره من المجتمعات. إنما يصبح مجتمعا قادرا على الإنتاج والاستثمار بما يملك من إمكانيات الكفاية ومغالبة الصعاب"[(07)].

والمفهوم الشامل للتنمية يؤكد على أنها العملية المجتمعة الموجهة نحو إيجاد تحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي، ويحظى التعليم الجامعي بدور متميز ضمن مؤشرات التنمية لكونه أحد الحاجات الأساسية التي تحققها التنمية "[(08)].

2/ أهمّية الجامعة في تحقيق التنمية:

لا يمكن تحقيق أي تنمية دون أن تكون الجامعة أحد الأدوات التنفيذية المهمة لهذا الهدف الإنساني. فهي تتبوأ منذ القدم مكان الصدارة في المجتمع، والتعليم فيها هو صناعة أجيال المستقبل، واستثمار هذا النوع من الصناعة هو الأفضل والأكثر فائدة لأن المؤسسات التعليمية تعمل على تغذية المجتمع بقيادة مستقبلية في كافة المجالات. لذا قيل في هذا الصدد "إذا أردت أن تبني لسنة إبن مصنعا، وإذا أردت أن تبني للحياة فابن جامعة". وأعتقد أن هذه المقولة قد لخصت أهمّية وجود الجامعة في أي مجتمع باحث عن التنمية والرقي. إذ تطورت أهمّية الجامعة في العصر الحديث ولم تعد تكمن في مجرد تخريج عدد من المهندسين أو المعلمين أو الأطباء. بل أصبحت قائدة لخطى التطور والتقدم بما تكشفه من حقائق، وما تسهم به من حلول للمشاكل الراهنة والمستقبلية. فهي تسهم في مواجهة تحديات العصر ومتطلبات نشر المعرفة وتوسيع أفاقها.

لقد أصبح التعليم الجامعي يحتل مكانة بارزة في معظم دول العالم سواء كانت متقدمة أو متخلفة. ومع تلك المكانة ظهرت له مكانة أخرى في حياة الأفراد داخل المجتمع فأصبح التعليم الجامعي هدفا للكثيرين ممن يطمحون إلى مكانات ومراكز اجتماعية عالية لاعتقادهم أن التعليم الجامعي هو الطريق الموصل إلى الحياة الأفضل والمراتب والأدوار الاجتماعية المرموقة [(09)].

هذا من جانب ومن جانب آخر ما يبرز أهمّية الجامعة في التنمية الدعم المالي المخصص لها على المستوى العالمي، حيث أضحى هذا الأخير في القارات الخمس على نطاق متزايد ومن مسؤوليات الدولة. إذ تدل سرعة إنشاء الجامعات منذ نهاية الحرب العالمية الثانية على أن الدولة الحديثة تربط ربطا وثيقا بين تقدمها الاقتصادي والتكنولوجي، وبين إنماء المواهب العقلية إنماءً سريعا داخل حدودها. ولأن للجامعة الأثر الأكبر في التنمية فتعليمها ذو مواصفات خاصّة تجعله عاملا أساسيا من عوامل التنمية، حيث يتسنى لها ذلك عن طريق ناشطين أساسيين هما: رفع مستوى المعرفة، وتعليم الطلبة الذين بدورهم يخدمون الآخرين داخل الأمة وخارجها بفضل مهمتهم النوعية وبوصفهم مواطنين. فالجامعات إذن جد مهمة لإشاعة القيم المدنية والديمقراطية اللازمة لتفعيل الأمة [(10)].

إن وجود الجامعة في البناء الاجتماعي للمجتمع جد مهم في سبيل تحقيق التنمية سواء بالنسبة للمجتمعات المتقدمة حتّى تحافظ على موقعها في مقدمة المجتمعات أو بالنسبة للمجتمعات النامية. ففي المجتمعات المتقدمة الثروة البشرية تمثل العنصر الرئيسي من عناصر الإنتاج، وبالتالي برامج التنمية فيها

تعتمد في كثير من جوانبها على طريقة إعداد هذا العنصر واستخدامه. أمّا في البلدان النامية فهناك حاجة ملحة لأن تحقق معدلات نمو عالية حتّى تلحق بركب التقدم والرفاه أو على الأقل حتّى لا تتسع الفجوة القائمة بينها وبين المجتمعات المتقدمة.

3/ الأهداف التنموية للجامعة:

تختلف الجامعات في أهدافها التنموية من مجتمع لآخر حسب الظروف البيئية والاجتماعية التي أنشأت فيها، لكن هذا لا يمنع من وجود عدة أهداف تظل قاسما مشتركا بين غالبية الجامعات، ولعل أهمّ هذه الأهداف ما يأتي:

- خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، وهذا من خلال العمل على توظيف التعليم والبحث العلمي لتحقيق التنمية الحضارية الشاملة للمجتمع. والقيام بأنشطة لصالح جماعات خارج إطار الجامعة[11].

- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا.

-الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها تطورات العلم، واحتياجات العصر، ومطالب المجتمع المستقبلية.

- تنمية القيم الإنسانية وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء، وإعداد الفرد المزود بأصول المعرفة وطرق البحث المتقدمة، والقيم الرفيعة للمساهمة في بناء المجتمع.

- البحث عن المواهب وتدريبها حتّى تتحقق الاستفادة منها.

- إثراء المعلومات وفهم المعطيات الحضارية مع محاولة الحفاظ على الثقافة الوطنية.

- إعداد مواطنين قادرين ومؤهلين لأداء واجباتهم في خدمة وطنهم دفعا به للتقدم والرقي.

- السعي إلى تطوير العملية التعليمية لإعداد الأجيال القادمة من الخرجين لقيادة العمل الوطني، ومتابعة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. والاستخدام الأمثل للثروات البشرية والمادية، وتقديم حلول ملائمة لمختلف المشاكل [12].

- مداومة رفع مستوى التدريب لدى المتخصصين على نحو يواكب متطلبات الإنتاج الحديث، والتطور العلمي والتكنولوجي والثقافي، من خلال نقل المعرفة وتجهيز الأجيال القادمة لمهام الغد.

- توفير البيئة الأكاديمية المناسبة وتنمية المعرفة في مختلف الحقول، وتشجيع البحث العلمي ودعمه من أجل خلق أواصر التعاون والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع بكلّ فئاته وقطاعاته [13].

وحتّى تتحقق هذه الأهداف فالجامعة بحاجة إلى تحويلها من شعارات براقة لا قيمة لها إلى واقع ملموس، ووضعها موضع التطبيق، حتّى تصبح القوة الموجهة لكلّ النشاطات. وعلى الجامعة أن تبني نظاما شاملا للتقويم، يساعدها على التحقق باستمرار من مدى نجاحها في تحقيق رسالتها وبلوغ أهدافها [14].

4/ خصائص الجامعة الرائدة في التنمية:

إن الجامعة الرائدة في عملية التنمية هي الجامعة المرتبطة ببيئتها ومحيطها الاجتماعي، وبهموم مختلف الشرائح الاجتماعية، وهي تنطوي على عدة خصائص تمثل لحمة التميز في رسالتها ومهمتها وهي كالآتي[15]:

- جامعة لعناصر التميز في إعداد النخب، واعتبار ذلك مهمة أساسية من مهامها في المنظومة التعليمية وفي السياق المجتمعي العام.
- الجامعة الرائدة هي التي لا تعيش في عزلة عن غيرها من أركان النظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف ومهن متخصصة.
- فيها تلتقي الثقافات الوطنية بخصوصياتها مع الثقافات التي تشاركها في القيمة والمعاني والمصائر الحياتية، ومع الثقافات الإنسانية الأخرى.
- تعمل على إشاعة الوعي حول مشكلات المجتمع والعالم على جميع الأصعدة، وفي جميع المجالات.
- هي جماع لمختلف منتجات الفكر والتصور والخيال الإنساني.
- هي جامعة لتأثير المجتمع الذي يؤسسها، كما أنها مسؤولة في ذات الوقت عن التأثير الإيجابي في مسيرته.
- الجامعة الرائدة هي التي تعبأ نفسها وطلابها والمجتمع كلّه من أجل التصدي والمواجهة والإسهام في صنع المستقبل والمشاركة في الحضارة الإنسانية بالتعاون مع سائر مقومات النظام الاجتماعي.
- الجامعة كذلك مجتمع بكلّ ما في المجتمع الحديث من مقومات الحياة الديمقراطية من خلال التواصل الخصب بين كلّ المكونات البشرية للجامعة (طلاب، أساتذة، إدارة).
- فيها تلتقي جماعة الأساتذة معلمين وموجهين يشكلون فريقا من فرسان العلم يتبارزون في مجالات تخصصهم ومع الحياة بأسلحة المعرفة والبحث العلمي، وتتكامل أسلحتهم في معارك المعرفة وتتآلف مدارسهم الفكرية في خدمة طلابهم تعليما وتعلما، محاضرة ومناقشة وحوارا. كما تتكامل في خدمة مجتمعهم إنتاجا للمعرفة ونشرا لها، ومشورة وعملا في حل مشكلاته.

5/ دور الجامعة في تحقيق التنمية:

لقد نشأت الجامعة في العصر الحديث استجابة لمتطلبات العصر وحاجة المجتمعات لصنع القادة وتوفير الكوادر المؤهلة لدفع العجلة التنموية، وحسب التقرير العالمي لمنظمة اليونسكو فإن دور الجامعة في تحقيق التنمية يتجسد من خلال الوظائف الآتية [(16)]:

* **وظيفة التربية، التكوين، البحث والمساهمة في التطور الدائم وتحسين المجتمع**: تتجسد هذه الوظائف في:

- المساهمة في تطوير التربية والتعليم في كلّ المستويات من خلال تربية وتكوين متحصلين على الشهادات ذوي التأهيل العالي، والمؤطرين المسؤولين القادرين على الاندماج في كلّ قطاعات النشاط البشري.
- ضمان مجال مفتوح للتكوين العالي على مدى الحياة من خلال توفير إطار للتكوين مفتوح للجميع، يعطي أقصى قدر من الاختيارات التكوينية.
- ترقية إنتاج ونشر المعارف من خلال البحث وتوفير الخبرة اللازمة لمساعدة المجتمع على التطور.

* **الوظيفة الأخلاقية والمسؤولية والتطلع للمستقبل:** يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تؤدي أدوارا مهمة في المحافظة على الأخلاق والتطلع للمستقبل وذلك من خلال:

- العمل بأخلاقيات التعليم العالي والصرامة العلمية والثقافية.

- التعبير بكلّ استقلالية ومسؤولية حول المشاكل الأخلاقية والثقافية والاجتماعية، والمساهمة في توجيه المجتمع نحو التفكير، الفهم والفعل.

- تدعيم التفكير المستقبلي من خلال التحليل الدائم للتوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الجديدة والمساهمة في تطور المجتمعات.

إن ما أسند للجامعة من وظائف حيوية جعلها تخرج من إطارها التقليدي المنكمش على نفسه إلى إطار آخر تجديدي يدخلها في قلب المجتمع ويربطها بحاجاته وتطلعاته، وعلى هذا فقد توسعت خدمات الجامعة، وأخذت على عاتقها إلى جانب وظيفتها التعليمية مهمة القيام بالبحوث والدراسات اللازمة من أجل توفير الحلول الناجعة لمشكلات وتحديات التنمية[(17)]. ويكاد ينعقد إجماع بين المختصين في التعليم بوجه عام والتعليم الجامعي بوجه خاصّ بأن الوظائف التنموية الأساسية للجامعة في المجتمع المعاصر تتركز في:

- تنمية وتطوير الموارد البشرية.
- البحث العلمي.
- خدمة المجتمع.

أ- دور الجامعة في إعداد الكفاءات البشرية اللازمة لتحقيق التنمية:

يتوقف نجاح التنمية الشاملة على فاعلية التخطيط في تنمية الموارد البشرية، وذلك من منطلق أن العنصر البشري وما يمتلكه من طاقات خلاقة يعتبران عاملا لا يقل أهمّية عن رأس المال المادي. بل هو الأساس في عملية التنمية باعتباره العنصر الإنتاجي الأول، وهذا ما أكدته دراسات عديدة أجريت في الدول المتقدمة صناعيا.

إن هذه الوظيفة هي إحدى الوظائف القديمة للجامعة حيث وثق المجتمع في الجامعة فخرجت له الطبيب الذي يأتمنه الأفراد على حياتهم، ورجل القانون الذي يدافع عنهم، والمعلم الذي يعلمهم، كما خرجت الطبيب البيطري والمهندس ورجل الاقتصاد والسياسة...إلخ. لكن حتّى تقطف الجامعة هذه الثمرة لابد من إعداد الطالب بصورة متكاملة عقليا وخلقيا واجتماعيا، بحيث يكون قادرا على النقد والتحليل واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحريصا على الإسهام في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته. ومتعاونا مع غيره ويستطيع أن يطبق ما تعلمه من معلومات ومعارف [(18)].

والجدير بالذكر أن تكوين الطالب بهذه الصورة يتطلب توافر مجموعة من السمات في مناهج الجامعة وطرائق تدريسها، وفي الأنشطة والتقنيات التعليمية وأساليب التقويم. كما يتطلب الأمر كذلك الحرص على مراجعة البرامج والمقررات في ضوء المتغيرات الحاصلة في المجتمع، حتّى لا تتأخر الجامعة عن الركب الذي يجري من حولها. وذلك حتّى يتسنى لها تخريج الإطارات المتخصصة التي توافق تخصصاتها احتياجات ورغبات المجتمع. وفي هذا الشأن " هناك ملاحظة عامة تنطبق على البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء وهي أن مخرجات التعليم العالي في مختلف الفروع العلمية والتطبيقية ما تزال قاصرة عن الاحتياجات الكمية

للمجتمع ولا حل لهذه المشكلة إلا بالتخطيط المحكم لاستخدام الموارد البشرية، وتحديد حجم مخرجات التعليم العالي التي يحتاج إليها المجتمع لخدمة عملية التنمية " [19].

ب- دور الجامعة في البحث العلمي اللازم لتحقيق التنمية:

بالموازاة مع القيام بعملية تنمية الموارد البشرية يعتبر البحث العلمي واحدا من أهمّ مهام الجامعة. ويعني تحقيق اكتشافات جديدة وتوليد معارف حديثة، حيث يسمح بالكشف عن بعض المشاكل، ويؤدي إلى تطور الحقل العلمي والمعرفي ويعمل على تعزيز البنية الاقتصادية ودعم العمليات الإبداعية في مختلف المجالات. إذ شهد العالم خلال النصف الثاني من القرن الماضي تسارعا في الاكتشافات العلمية والابتكارات التقنية التي تم تطبيقها في شتى المجالات، مشكلة بذلك المحرك الأساسي للتنمية. حيث أصبحت المعرفة العلمية القائمة على البحث والتطوير مطلبا ضروريا ومكونا رئيسيا في الناتج المحلي في الدول الصناعية، ولم يعد هذا الناتج يعتمد على المواد الخام والمصادر الطبيعية بل يعتمد وبشكل متزايد على المدخلات المعرفية، ولم تعد تكلفة المواد الخام في الكثير من الصناعات الحديثة تساوي أكثر من 10% من تكلفة الإنتاج[20].

ومن خلال البحث العلمي تمكنت المنشآت في الدول المتقدمة بشكل عملي من حل مشاكل الإنتاج، وتحسين نوعية المنتجات، وترشيد التكاليف، وابتكار تقنيات ونظم إنتاجية تحقق الاستخدام الرشيد للموارد. كما شهدت العقود الماضية نجاح تجارب دول صناعية جديدة للحاق بركب الدول المتقدمة مثل: كوريا، وتايوان، وسنغافورة، وماليزيا... وغيرها، فما كان لها أن تصل إلى ما وصلت إليه من تقدم اقتصادي لولا تبنيها منهجا تخطيطيا سليما يعتمد على الارتباط والتعاون الفعال مع المؤسسات العلمية والتقنية.

إن جامعات التدريس والتلقين لا مكان لها اليوم في مجتمع تتضاعف فيه المعرفة بسرعة فائقة، والصدارة هي لجامعات البحث العلمي التي تحرص على البحث بدل التقليد والنقل، وعليه فالمسؤولية الملقاة على عاتق الجامعة جسيمة ومغرية في نفس الوقت." فهي مطالبة بتزويد المجتمع بما يحتاج إليه من خلال ما تتوصل إليه نتائج البحوث العلمية التي يقوم بها في المرتبة الأساسية طلبة الدراسات ما بعد التدرج، والتي تكون قابلة للترجمة إلى إجراءات ملموسة بعيد عن الغوغائية والطموحات الخيالية. فالجامعة مطالبة بإنجاز البحوث ذات القيمة العلمية والعملية بأسرع ما يمكن، بما يرجع بالفائدة على المجتمع بصفة عامة "[21].
حيث أدت البحوث مثلا إلى تطوير الزراعة وتنمية الصناعة والطب وحقول كثيرة أخرى.

وعليه فإقامة جسور التواصل بين التخطيط التنموي من جهة، وبرامج البحث العلمي في الجامعات من جهة ثانية يقتضي هذا أن يشترك الجامعيون في التخطيط وأن توجه بحوثهم لخدمة هذه الخطط. ولعل ما طلبه المجتمع العربي من جامعاته هو مسألة المزاوجة بين العلم بمعناه الأكاديمي وبين التجربة في المختبر. وهذا من أجل التصدي لمحنة العصر التكنولوجي والتصنيع من جهة. ولمواجهة المتطلبات المعاشية التي تتزايد يوما بعد يوم والتي أودت بنا إلى العيش في عصر استهلاك التقنية المستوردة. وإذا أردنا التعمق في المشكلة وجدنا أن التكنولوجيا المتطورة التي هي سمة عصرنا إن هي إلا نتاج البحث العلمي وتطبيق معطيات هذا البحث في مختلف المجالات الصناعية والزراعية والخدمية وما شابه ذلك.

إن للبحث العلمي كذلك دورا مهما في عملية نقل وتطوير التكنولوجيا بما يتلاءم مع ظروف البلدان والشعوب وقيمها، وحتّى يتحقق الهدف لا بد من إعطاء أهمّية للبحث العلمي والتطوير التقني مع العمل على بناء مؤسسات للعلوم تكون قادرة على الإبداع والابتكار." وإذا استطعنا توجيه البحث العلمي عبر مناهج التوجيه السليم وتوافرت له المقومات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة كان الطريق أكثر أمنا لتحقيق ما تصبو إليه الجامعات من زيادة معدلات النمو الاقتصادي والاجتماعي" (22).

ج- دور الجامعة في خدمة المجتمع اللازمة لتحقيق التنمية:

تنطلق هذه الوظيفة من أن الجامعة يجب أن تكون بؤرة علمية وثقافية في المجتمع، من خلال الانفتاح عليه وتقوية الروابط معه، وتقديم المشورة له، والمساهمة في حل مشاكله، ومساعدته على استغلال موارده الطبيعية. ويعرّف كل من **شانون** (Shanon) **وشونفليد** (Shonfeld) الخدمة التي تقدمها الجامعة لمجتمعاتها على أنها نشاط ونظام تعليمي غير رسمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة خارج جدران الجامعة وذلك بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحداتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة (23). وتعرّف كذلك أنها ما يمكن أن تقوم به الجامعة من عمل ونشاط يعكس توظيف المعرفة والخبرة الفنية والعلمية والقدرات والإمكانات والخدمات التي تتوفر للجامعة في خدمة مجتمعها بشكل خاصّ والمجتمع العالمي بشكل عام(24).

تعد وظيفة خدمة المجتمع من الوظائف الرئيسية للجامعة ترجع جذورها إلى الجامعات الإنجليزية التي تعد أولى الجامعات التي استحدثت تلك الوظيفة. ثم نقلتها عنها الجامعات الأمريكية وتبنتها حتّى أصبحت سمة مميزة للمجتمع الأمريكي، ففي هذا النموذج تزايد بشكل مطرد دور الجامعات في خدمة المجتمع، وتزايدت وتنوعت علاقات الجامعات بالمؤسسات الصناعية والاقتصادية، ولقد كانت ولازلت هذه القضية محل اهتمام وتأكيد **اليونيسكو** حيث رفعت شعار" التجديد في العلم" وقصدت به موافقة الخطط والبرامج لحاجات المجتمع المتطورة، كما اطلعت بدور فعال في تطوير برامج التعليم العام والعالي وربطها بحاجات التنمية في العديد من دول العالم وخاصّة دول العالم النامية.

إن وظيفة الجامعة اليوم لا تقتصر على تنمية الموارد البشرية بل تتعداه إلى خدمة المجتمع في مجالات متعددة. إذ لا ينبغي أن ينحصر نشاطها داخل جدرانها، وأن تظل إمكاناتها المادية والبشرية حبيسة هذه الجدران، بل ينبغي أن يمتد نشاطها ليشمل البيئة التي توجد في وسطها، وأن يمتد نفعها إلى خارجها وأن تسهم في حل مشاكل المجتمع. ومن جملة النشاطات أو الفعاليات التي يمكن أن تؤديها الجامعة لخدمة المجتمع نجد(25):

- الاستشارات العلمية التي تقدمها الجامعة لمؤسسات المجتمع.
- التدريب والتعليم المستمر الذي تقدمه الجامعة للكوادر الوظيفية.
- البحث التطبيقي الذي يسعى إلى دراسة مشاكل المجتمع والعمل على حلها.
- نشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع من خلال الندوات والمحاضرات وبرامج التعليم المستمر.
- النقد الاجتماعي البناء لتوجيه حركة المجتمع.

- تعليم الكبار، والتعليم بالمراسلة وعن بعد.

- تقديم مختلف الخدمات الأسرية والصحية والتي تشمل إعداد البرامج لمساعدة الأفراد على تبني مواقف إيجابية تجاه حياتهم الأسرية وحالتهم الصحية.

6/آليات تجسيد الدور التنموي للجامعة:

يتسنى للجامعة تجسيد الأدوار التنموية السابقة إضافة إلى تكوين وتخريج الكوادر البشرية، والقيام بالأبحاث المجدية من خلال مختلف الآليات، والتي من بينها ما يأتي:

- **التدريب والتعليم المستمر**: أصبح التعليم المستمر مطلبا من مطالب التنمية في العصر الحالي، وهو يشتمل الفرص التعليمية الرسمية المتاحة خلال حياة الفرد، وتسهم برامج التعليم المستمر في إعداد الفرد للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى جانب تنمية مهاراته الوظيفية وإتاحة الفرصة له للحصول على دخل فردي أعلى، يقدم هذا النوع من التعليم للموطنين الذين فاتهم متل هذه الفرص من خلال التعليم النظامي، ويمكن للجامعة أن تقدم مثل هذه الخدمة للمواطنين من خلال برامج الدراسات المسائية النظامية، الجامعة المفتوحة، جامعة التكوين المتواصل، التعليم عن بعد بالإضافة إلى الدورات الفنية والمهنية للعمال والفنيين، والدورات والبرامج المهنية المتخصصة، والدورات العامة للراغبين والمهتمين كدورات الإرشاد الأسري، الإرشاد الزراعي، الإرشاد الاستهلاكي، الإرشاد الصحي، الإرشاد البيئية البستنة وتربية النحل والاعتناء بنباتات الزينة...إلخ.

- **البحوث التطبيقية:** يمكن للجامعة بما تقوم به من أبحاث وما تقدمه من استشارات المساهمة في حل المشاكل التي تواجه المجتمع، وتطوير ونشر المعارف، وتوفير الخدمات اللازمة لمساعدة المجتمعات في عملية التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال ربط هذه البحوث بواقع المجتمع الذي توجد فيه.

- **الاستشارات**: تعتبر أهمّ أشكال العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، وهي تأخذ طابعين: طابع رسمي حيث تقوم الشركات بعمل عقود استشارات من الجامعات في مجالات بحثية بمقابل مادي، وطابع غير رسمي يتم بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات والشركات.

- **الشراكة بين الجامعة وباقي مؤسسات المجتمع**: تسعى العديد من الجامعات إلى تقوية العلاقة بينها وبين المؤسسات الصناعية والتجارية في المجتمع، وهناك حاجة إلى إقامة مثل هذه الشراكة خصوصا مع تعقد المعرفة، وتزايد حجم المنافسة، والتغير المستمر في كافة المجالات، حيث تسمح هذه الشراكة بأن يرى أعضاء هيئة التدريس ثمرات جهودهم تترجم إلى مكاسب اقتصادية، وثمة لها العديد من الفوائد منها تحقيق التمويل الذاتي للجامعة، ترجمة أفكار أعضائها إلى واقع إنتاجي ملموس، تلبية احتياجات المؤسسات المستفيدة (الشريكة)، احتضان الأفكار المبدعة والمتميزة للطلاب، توفير فرص عمل، تسويق المخرجات العلمية والتقنية المبتكرة، منع هجرة الأدمغة، وضمان وجود كفاءات متميزة واستقطاب كفاءات جديدة لسوق العمل.

- **مراكز خدمة المجتمع:** التي تعمل على تقديم مختلف الخدمات لمختلف شرائح المجتمع في العديد من القضايا الأسرية، الصحية، الثقافية، الاجتماعية...الخ.

- **تنظيم مختلف التظاهرات العلمية الخاصّة بالتنمية:** يمكن للجامعة أن تنظم المحاضرات (العامة والخاصّة) والندوات والمؤتمرات واللقاءات العلمية التي تستهدف نشر المعرفة وتبادل الرأي والخبرة وعرض الدراسات والبحوث الخاصّة بمختلف مجالات التنمية، وهي أحد الأساليب المساعدة على ابراز الدور التنموي للجامعة، خاصّة إذا تمت دعوة الفاعلين الاجتماعيين لها.

- **القيادة الفكرية للمجتمع**: عندما تتولى الجامعة قيادة المجتمع في المجال الفكري، فهي تصبح قادرة على بناء الحس الوطني عند المواطن، وترسيخ القيم الإيجابية في مختلف المجالات والمحافظة على ثروة المجتمع والتصدي لكلّ محاولات الفساد الذي قد تتعرض له الموارد.

7/ الجامعات الغربية والتنمية:

لقد ساهمت الجامعات الغربية في تنمية الكثير من الدول المتقدمة من خلال الأبحاث والدراسات التي قامت بها الجامعات لإيجاد الحلول والمقترحات المتعلقة بالمشاكل التي تعيق عملية التنمية. فالتطور الذي يعيشه الغرب اليوم خاصّة من الناحية الاقتصادية ما هو إلا خلاصة تطبيق نتائج البحوث الجامعية في شتى المجالات (الاقتصادية، الاجتماعية الثقافية......إلخ).

هذا وقد ساهم التعليم الجامعي في التنمية في الدول الغربية من خلال [26]:

- استثمار التكنولوجيا المعاصرة في مجال التدريس والبحث العلمي.
- فتح قنوات اتصال بين الجامعات الغربية ومراكز البحث العلمي مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لتبادل المعلومات والخبرات.
- زيادة المخصصات المالية للجامعات.
- تلبية احتياجات سوق العمل المتجددة بالكوادر البشرية.

إذ كان على الجامعات الغربية إيجاد البدائل اللازمة لعملية التنمية، وكانت الجامعات البريطانية هي الرائدة في ذلك المجال في أواخر القرن الثامن عشر من خلال تحقيق التكامل بين سياسة التعليم الجامعي وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتطوير المناهج بشكل يؤدي إلى تخريج الكوادر القادرة على تلبية احتياجات المجتمع البريطاني. لتعمم هذه التجربة في الجامعات الأمريكية واليابانية والألمانية في نهاية القرن التاسع عشر، حيث أن سبب النهضة في هذه البلدان هي الكلّيات المتوسطة والتي تسمى البوليتكنيك أي المعاهد التقنية، ومن مميزات هذه الكلّيات هو الإسراع في تقديم الخبرات إلى سوق العمل مباشرة.

ونظرا لثراء إسهامات جامعات الدول المتقدمة في مجال التنمية سنتناول هذا العنصر بمزيد من التفصيل على النحو الآتي:

أ/ تجربة الجامعات الأمريكية: تؤدي الجامعات الأمريكية دورا واضحا في التنمية، تجسد في تجربة شراكة الجامعات الأمريكية مع المؤسسات الإنتاجية والمجتمع من خلال تجربة حاضنات الأعمال الإبداعية. ويعتبر نموذج الحاضن التكنولوجي لجامعة **أوستن** الأمريكية من أشهر نماذج الجامعات الاستشارية في العالم، التي

تهدف إلى تحقيق شراكة بين الجامعات وقطاعات الإنتاج في مجال البحث العلمي. وتقوم كلّية التربية بجامعة **إلينوا** (University of Illinois) بشيكاغو بعمل علاقات تعاونية بينها وبين المدارس المحيطة بها في المنطقة من أجل تحسين جودة التعليم، كما تعد جامعة **ماساشوتيس** (University of Messchusetts) من الجامعات المساهمة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في محيط دائرة الشمال الشرقي للولاية، ففي العقد الأخير من القرن التاسع عشر تم إنشاء معهدين تعليميين في ولاية **لويل** (Lawell) استجابة لحاجات الاقتصادية والاجتماعية في ذلك الوقت [27]. لتتوسع إلى أكثر من 30 مركزا مصممة بحيث تكون مرنة وسريعة في استجابتها للحاجات الإقليمية، وهي تعمل على تنمية البيئة المحيطة في بعض المجالات مثل التكنولوجيا والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والإدارية وتتكامل فيها النظرية مع الممارسة، ومن هذه المراكز (The Polymer Biodegradable) وهو مركز يجمع بين الكيمياء وصناعة البلاستيك من جهة والبيولوجيا من جهة أخرى.

إضافة إلى ذلك قامت العديد من الجامعات بإنشاء مراكز لربط مؤسسات ومعاهد التعليم العالي بالصناعة، حيث أنشأت جامعة **نبراسكا** (University of Nebraska) مركزا للبحث الصناعي والخدمات المعلوماتية، ومعهدا لعلوم الكمبيوتر يزود العديد من المشاريع المحلية والقومية بكثير من المعلومات الفنية.

وفي التنمية الزراعية نجد أن جامعة ولاية **ميشغان** (University of Michigan) قدمت خدماتها للمزارعين بتشجيع من حكومة الولاية، وبدأت بتقديم مقررات خاصّة بالزراعة، وقد تم إلحاق هذه المقررات بوحدة التعليم المستمر.

أمّا في مجال خدمة المجتمع وإدراكا للدور المهم الذي يجب أن تقوم به الجامعة في التقليل من الأزمات التي تواجه مجتمعاتها أنشأت جامعة **بنسلفانيا** (University of Pannsylvania) مكتب الدراسات الاستراتيجية الموجه نحو المجتمع لتقديم معرفة نظرية وتطبيقية، كما قادت جامعة **وسكنسون** (University of wiskinson) حركة خدمة المجتمع في أمريكا إذ أصبح من مهام الجامعة الإنتقال إلى بيوت الأفراد لتقديم ما يحتاجونه من معارف. ويوجد بجامعة **واشنطن** (University of Washington) مركزا للخدمات الإنسانية يسمى The Human Services Policy Center (THSPC) الذي يهدف إلى تحسين حياة الأطفال والأسر، وبجامعة **كورنيل** (University of Cornell) يوجد مركز للخدمة العامة والذي تأسس سنة 1991 قصد تقديم الخدمات الضرورية للمجتمع.

ب/ تجربة الجامعات البريطانية: نظام التعليم العالي ببريطانيا من أقدم النظم التعليمية في العالم المعاصر، حيث يرجع تاريخ أقدم جامعاته إلى القرن الثالث عشر وهي جامعة **أكسفورد** (University of Oxford) وجامعة **كمبريدج** (University of Cambridge). لذلك فقد أرسى هذا النظام الكثير من المبادئ في مجال التعليم العالي، كما شهد الكثير من التطور في المناهج والبرامج والتأهيل والتخصص والعلاقة مع المجتمع وخدمة البحث العلمي وطرق التقويم وأدواته.ومن بين تجارب الجامعة البريطانية في التنمية، تجربة جامعة **أندرسون** (University of Anderson) عام 1795 التي كانت تقدم عدة محاضرات للحرفيين والميكانيكيين في مدينة **جلاسكو**. ونظرا لنجاح التجربة تطورت الفكرة فظهر أول معهد للعمال الميكانيكيين، وأنشأت بعد ذلك معاهد مماثلة بلغ عددها 300 معهد عام 1857، وبعد عشر سنوات قامت جامعة **كمبريدج** (University of Cambridge) بتطبيق ذات التجربة.

كما نجد فكرة الجامعات الصناعية التي ظهرت عام 1998 وتمثل هذه الجامعات رؤية الحكومة البريطانية حول الشراكة بين القطاعين العام والخاصّ في كلّ من إنجلترا وويلز وإيرلندا الشمالية، وتشبه هذه الفكرة الجامعات المفتوحة من أجل تقديم المهارات وتوفير التدريب اللازمين لكلّ عمل بجميع أنواعه ومجالاته [(28)].

ج/ **تجربة الجامعات اليابانية**: إن أبرز ما يميز تجربة التنمية اليابانية هو ذلك الارتباط الوثيق بين الجامعات ومراكز البحث والصناعة وإدارة الدولة، حيث ركزت هذه النهضة على الجامعات وانطلقت من نظرية عملية ما زالت مستمرة منذ بداية النهضة اليابانية الأولى في القرن التاسع عشر. هذه النظرية التي ترى أن رأس المال البشري المزود بالعلوم والتكنولوجيا المتطورة هو الوحيد القادر على إحداث التنمية المستدامة. لذلك أصبح التعاون بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية من المواضيع الأساسية والجوهرية في اليابان منذ ثمانينات القرن الماضي، وبناء على ذلك تم إنشاء مراكز تدريبية بين الجامعات والمصانع اليابانية. ففي عام 1997 تم إنشاء لجنة تسمى Working Groups برئاسة مدير **معهد طوكيو للتكنولوجيا** مؤلفة من 15 عضوا يمثلون الجامعات والمؤسسات مثل شركة سوني SONY، شركة NTT ومؤسسة هيتاشي HITASHI وجامعة هيتاشي للعلوم والتكنولوجيا وغيرها من الجامعات. لقد كان من بين أهداف اللجنة وضع الآليات المناسبة لتدريب طلبة الجامعات في المشاغل والمصانع لرفع درجة الابتكار عندهم، وأطلق على هذه البرامج اسم Intershipes، وضمن هذا البرنامج فإن الجامعة التي تمتد الدراسة فيها إلى خمس سنوات يمضي الطالب فيها 03 سنوات يتلقى فيها الجوانب النظرية ثم ينتقل إلى المصنع لمدة سنتين متواصلتين.

ولو نظرنا إلى التجارب اليابانية لوجدنا الصناعة اليابانية حتّى وقت غير بعيد توصف بأنّها مقلدة. ثم بدأت الصورة تتغير حين بدأت المنتجات اليابانية تتجه نحو التفوق النوعي، وأخذت تنافس الصناعات الأوروبية في البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء. وبعد أن أحرزت اليابان تطورا ساحقا في صناعة السيارات والأجهزة الكهربائية والإلكترونيات أصبحت تتجه إلى منافسة الولايات المتحدة في الصناعات البيولوجية وتطوير الكومبيوتر [(29)].

كما تقدم حوالي 500 كلّية متوسطة (Jinior Colleges) برامج تستغرق عامين في ميدان يتصل بتنمية المجتمع مثل برامج التربية، التصوير، الميكانيك، برامج الطبخ والتجميل. كما تقوم جامعة الهواء (University of the Air) بتقديم خدماتها للمجتمع من خلال برامجها المتمثلة في العلوم الاجتماعية والطبية والصناعية لمدة 18 ساعة.

د/ **تجربة الجامعات الصينية:** نجحت الصين في عملية التنمية بمواردها البشرية الهائلة بالتركيز على برامج الإنتاج والمهارات التقنية، وعن طريق نشر التعليم الفني والتقني في كلّ قرى الصين، وبرمجته ونقل الخبرات والمهارات وإعداد القوى العاملة ذات الكفاءة الفنية العالية، واستخدام برامج التدريب الوظيفي قصير الأمد. بذلك استطاعت الصين القضاء على البطالة والتخلف باستخدام العلم والتكنولوجيا في مدة عشرين سنة (1989 -2009).

كما تقوم كلّيات التربية في جمهورية الصين الشعبية بالتعاون مع الاتحادات والجمعيات في من المدن والريف بتقديم محاضرات في علم النفس، واللغات، وكيفية الحفاظ على الصحة العامة.

وقد استطاعت **تايوان** عن طريق التعليم الجامعي أن تنهض من جديد بل وتستوعب الأعداد الكبيرة من العقول المهاجرة بين 1950- 1988. فخلال 11 سنة نجحت في جذب أكثر من 20 ألفا منهم للعودة.

ه/ تجربة الجامعات الكندية: في كندا نجد أشكالا قوية للشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية من خلال إنشاء ما يسمى مراكز التميز، وهي مراكز موجودة داخل الجامعات للقيام بتوثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية داخل كندا. لقد بدأت هذه المراكز بالظهور مع بداية سبعينات القرن الماضي عندما قامت مؤسسة العلوم الوطنية بكندا بتمويل مجموعة من البرامج لتطوير وتدعيم العلاقة بين الجامعات والصناعة، وهي ما أطلق عليه برامج الأبحاث المشتركة بين الجامعة والصناعة[30]. وتعتبر جامعة **أونتاريو** (University of Ontario) من أكثر الجامعات التي تبنت هذه البرامج، حيث بلغ عدد المراكز بها 07 مراكز تسعى جميعها إلى تحضير البحث العلمي المتقدم، وتنمية قدرات الباحثين والتشجيع على نقل ونشر التكنولوجيا في مجال الصناعة.

و/ تجربة الجامعات الروسية: تقوم الجامعات الروسية بتقديم خدماتها للمجتمع الخارجي باعتبارها عملا تطوعيا وتشمل هذه الخدمات الفصول المسائية وتنظيم مقررات مهنية للعامة تتضمن مهارات القيادة، مهارات الإيصال، التربية...إلخ. كذلك يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات على إيجاد علاقة طيبة مع الهيئات والمؤسسات المحلية.

8/ الجامعات العربية والتنمية:

خطت البلدان العربية خطوات كبيرة في التعليم الجامعي منذ منتصف القرن العشرين، وعلى الرغم من المكاسب المحققة على صعيد التوسع الكمي منذ ذلك الوقت فإن الوضع العام للتعليم العالي ما زال متواضعا مقارنة بإنجازات دول أخرى. إذ تواجه الجامعات العربية عدة انتقادات باعتبارها ما زالت دون مستوى غيرها في الدول المتقدمة، ويؤكد تقرير التنمية الإنسانية للدول العربية العام 2003 الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الموسوم "نحو إقامة مجتمع للمعرفة "على ضرورة انتباه المسؤولين الأكاديميين في الدول العربية إلى دور الجامعات في تنمية وتحقيق اكتساب المعرفة باعتباره أحد النواقص فيها[31].

وما يؤكد ذلك أن جل التصنيفات العالمية لم ترحم معظم الجامعات العربية إذ يأتي معظمها في ذيل القوائم، ومن أمثلة هذه التصنيفات تصنيف **كيو أس** The QS البريطاني Times Higher Education Symonds Quacquareli، تصنيف جامعة **جياو جونغ** شنغهاي (ARWU) Academic Ranking of World Universities، تصنيف **ويبومتركس** الإسباني Webometrics CSIC...الخ.

فبالرغم من كلّ المجهودات التي بذلتها الجامعات العربية للخروج من دائرة التخلف وذلك باتباعها لخطط تنظيمية تهدف لتحسين مردودها ومخرجاتها تبعا للتطورات الوطنية والدولية الحاصلة. لكن للأسف اضطلاعها بدور التنمية جد محتشم، على الرغم من جسامة التحديات التي تواجه المنطقة العربية، والتي

من بينها الأمن الغذائي الذي هو أول ما يجب توفيره من ضروريات الحياة للسكان البالغ عددهم أكثر من 385 مليون نسمة، حيث أنه من الصعب توفير الغذاء مع وجود عجز مائي يقدر بـ 2000 مليار متر مكعب سنة 2020.

كما أن اسهام الجامعات العربية في تطوير القطاعات الهامة محدود كما ونوعا، ويمكن القول أن الخبرة في الصناعات الاستخراجية لم تتوطن بعد في المنطقة العربية، ولو نظرنا إلى مجال الصناعة التحويلية في مجمل النشاط في المنطقة العربية فإن نصيبها لم يزد عن 10% من جملة الناتج القومي وهذا دليل على ضعف مساهمة الجامعات في تطوير هذا القطاع الهام. وإذا كانت كلّيات الزراعة تؤدي دورها في الجامعات المتقدمة فإن كلّيات الزراعة العربية دورها مقتصر على تدريس مناهج مقتبسة من مناهج كلّيات الزراعة الغربية لا تتلاءم مع الواقع البيئي العربي.

وفيما يخص مراكز البحث العلمي فإن هناك إقرار عام بضعف البنى التحتية وقلة فرص البحث العلمي، إذ لا يمتلك الوطن العربي سوى 136 بحثا لكلّ مليون مواطن وهو ما يمثل عشر ما لدى إسرائيل. بينما تمتلك روسيا حوالي 33 ضعفا، والولايات المتحدة 44 ضعفا[32]. هذا إضافة إلى التقصير الكبير في قيام الجامعات العربية بوظيفة خدمة المجتمع، وتلبية احتياجات مختلف فئاته.

بناء على ما سبق فإن إسهام الجامعات العربية في التنمية كان ولا يزال ضئيلا وهذا راجع إلى مجموعة من التحديات والمشاكل التي تواجهها والتي من بينها:

- الاختلال وعدم التوازن في وظائف الجامعة من خلال التركيز على وظيفة التكوين، وإهمال وظيفتي البحث العلمي وخدمة المجتمع وتنميته.
- عدم التوازن بين الجوانب الكمية والكيفية إذ هناك تحد بين التوسع الكمي للتعليم الجامعي من ناحية ونوعية وجودة المحتوى هذا التعليم من ناحية أخرى.
- ضعف الصلة بين البحث العلمي والممارسات التطبيقية في المجتمع.
- عدم تناسب نوعية المخرجات مع حجم الإنفاق على التعليم الجامعي.
- عدم إدماج مفاهيم التنمية في المناهج التعليمية الجامعية.
- عدم اهتمام بالباحثين والفنيين المؤهلين في عدة مجالات تنموية مما يؤدي إلى هجرة الأدمغة.
- نقص التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات الإنتاج وغياب التعاون بين الجامعات العربية[33].
- جمود استراتيجيات التعليم العالي العربي سواء في الهياكل والبنى التنظيمية، أو في محتوى البرامج والمناهج أو في الطرق والإجراءات المعتمدة.
- انعدام المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات خطط التنمية الوطنية.
- ابتعاد الباحثين في الأبحاث العلمية في الجامعات العربية عن التدريب لحل مشاكل المجتمع وسد الاحتياجات.
- الفشل في تطويع التكنولوجيا المستوردة لتلائم الحاجات المحلية، وعدم بذل أية جهود لمعالجة هذا الوضع.
- الافتقار إلى التنسيق بين مراكز الأبحاث المختلفة.

إزاء هذا الواقع الذي تعاني منه الجامعات العربية، ومن أجل أن تغدوا هذه الجامعات مركزا للنهوض والتقدم والتنمية، وبالقدر الذي يجعلها مستجيبة لظروف العالم المتغير لابد من إبراز بعض التوصيات والتي من بينها:

- ضرورة إشراك الجامعة في وضع خطه تفصيلية شاملة للتنمية التي يحتاجها المجتمع بصفة عامة، والبيئة المحلية بصفة خاصّة.
- قيادة الجامعة من خلال الأهداف بدلاً من قيادتها من خلال القوانين واللوائح.
- يجب على الجامعات تعليم الطلاب أنماط التفكير والإبداع كي يكونوا صالحين لجميع أبعاد التنمية.
- نشر ثقافة الجودة من خلال التوسع في برامج التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية والهيئة التدريسية.
- رسم سياسة موحدة للعلوم والتكنولوجيا، وزيادة نسبة مخصصات البحوث في الميزانيات التعليمية وميزانيات الشركات والمؤسسات الصناعية.
- إعطاء الأولوية في إعداد البرامج التعليمية للمستوى النوعي ومواكبة احتياجات سوق العمل، وتوفير بيئة تعليمية ثقافية تخدم احتياجات الطلاب العلمية والثقافية مع تنمية مهاراتهم وقدراتهم الذاتية وربطهم بما يدور في فلك بيئتهم المحلية وخارجها [34].
- توفير بيئة بحثية متميزة ومرتبطة قدر الإمكان باحتياجات المؤسسات الانتاجية، والعمل على خدمة المجتمع وفق أسس تعاقدية بين الجامعة والأطراف المستفيدة.
- توفير برامج دراسات عليا متنوعة للإسهام في اثراء المعرفة وتأهيل الكفاءة العلمية والمهنية المتخصصة لمسايرة التقدم السريع للعلوم التقنية وللمساهمة في معالجة قضايا المجتمع.
- السعي إلى التواصل مع المجتمع وتلبية احتياجاته لتحقيق تنمية متوازنة تأخذ في الاعتبار خطط الدولة التنموية.
- إخضاع البرامج الدراسية والمناهج للتقويم الدوري وفقا للمعايير القياسية.
- إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين الجامعات العربية من أجل النهوض بالتعليم وتحقيق التنمية.

خاتمة:

نخلص في الأخير إلى أنّ الجامعة بحق هي إحدى المؤسسات التعليمية التي لها الدور الريادي في تقدم المجتمعات. فما وصلت إليه الدول من تقدم ورفاهية لم يكن سببه توفر الإمكانيات المادية والموارد الطبيعية فحسب. بل كان أيضا نتيجة الاعتماد على نتائج العلم في هذا المجال، وإشراك الجامعة في تحقيق أهداف مختلف المخططات التنموية. لذا تظل الجامعة أساس التنمية وركنا أساسيا من أركان الدولة العصرية القائمة على الفكر المتطور وعلى المشاركة المجتمعية، في إطار الإيمان المتزايد بأن الجامعة هي إحدى الأدوات الرئيسية لتحقيق التنمية بجميع أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا بطبيعة الحال يتيح في نتائجه مزيدا من الانفتاح على العالم الخارجي.

ومن خلال ما سبق ذكره نؤكد أن واقع الجامعات العربية يتطلب ضرورة اتخاذ جميع الخطوات العملية التي تساهم في تفعيل وظائفها التنموية، من أجل مواجهة تحديات هذا العصر خاصّة التحديات العلمية، المعرفية، التقنية، والاقتصادية.

الهـوامـش

01- علي الراشد: الجامعة والتدريس الجامعي، ط1،دار الشروق، دار ومكتبة الهلال، جدة، بيروت، 2007، ص.13

02- ابراهيم محمود صنوبر: رسالة الجامعيين العرب في المجتمع العربي، منشورات مركز التوثيق والأبحاث، نابلس، 1986، ص.04

03 - www.kenanaoline.com, 15/03/2014, 11:17.

04- فضيل دليو وآخرون: المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص 79.

05- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص 73.

06 - محمد فاروق النبهان: الجامعة، البحث العلمي والتنمية، مطابع سلا، الرباط، ص 65.

07- معن خليل عمر: الجامعة بين الثالوث المتناقض في المجتمع العربي، مجلة الباحث، العدد 54، بيروت،1992، ص 122-123.

08-عبد الجواد نور الدين متولي، مصطفى محمد: واقع التنمية وخطواتها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1984، ص.27

09- محمد سليمان خالد جرادات: التعليم الجامعي في الأردن وعلاقته بالحراك الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، رسالة مكملة لدرجة الماجستير في أصول التربية، إشراف الدكتور سليمان عبيدات، كلّية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية،1994، ص.10

10- أدريان ج. كيزار وآخرون: التعليم العالي لخدمة الصالح العام، ترجمة: إبراهيم يحي الشهابي، ط1، مكتبة العبيكان، 2010، ص.52

11- حسن شحاتة: التعليم الجامعي والتقويم بين النظرية والتطبيق،ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، 2001، ص 13.

12- عبد الحليم محمود السيد: نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي الناقد، مجلة كلّية الآداب، مجلد 59، العدد 04، جامعة القاهرة، ص.9

13- ذياب البدنية وآخرون: عوامل الخطورة في البيئة الجامعية لدى الشباب الجامعي في الأردن، المجلس الأعلى للشباب، مركز إعداد القيادات الشبابية، 2009، ص 60.

14- شحادة نعمان: التعليم والتقويم الأكاديمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 24.

15- محمد مصطفى الأسعد: التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2000، ص 141.

16- Mahfoud Benou: Education, culture et développement en Algérie, ENAG, 2000, p744-754

17- قاسم حبيب جابر: الجامعة والتنمية – خدمات متبادلة -، مجلة الفكر العربي، العدد 98، طرابلس، 1999، ص 135.

18- فتحي درويش عشيبة: دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ص95-.96

19- Djamel Eddine Laouisse: Université, Editions Homa , Alger , 2003 , p76.

20- حسين بن عبد الرحمان العذل: سبل بناء شراكة فاعلة بين القطاع الخاصّ والجامعات في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث والدراسات، الغرفة التجارية والصناعية، الرياض، الإدارة العامة للبحوث والمعلومات، ص257، على الموقع: www.minshawi.comتاريخ التصفح 20015/11/04، الساعة 20.43.

21- زين الدين مصمودي: استراتيجية التكتل في الأنظمة التعليمية العربية في ظل العولمة (حالة البحث العلمي)، مجلة دفاتر المخبر، العدد 02، جامعة محمد خيضر، كلّية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بسكرة، 2006، ص 86-87.

22- محمد سعيد الغامدي: الجامعات ودورها البحثي في خدمة المجتمع (الجامعات العربية تحديات وطموح)، المنظمة العربية للتنمية، القاهرة، 2008، ص 240.

23- Tareq Amer: Imagine A Proposal to Develop the University's Role Community Service; The Height Of Recent Global Trends, 2007 , p04.

24- طارق عبد الرؤوف عامر: الجامعة وخدمة المجتمع، توجهات عالمية معاصرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2012، ص.58.

25- Alfonso Borrero Cabal: L'Université Aujourd'hui, Centre De Recherches Pour le Développement International, Ottawa, Editions UNESCO,Paris, P23.

26- فوزي سعيد أحمد الجدبة: دور الجامعات العربية في التنمية الاقتصادية، 2009، ص04،على الموقع: www.site.iugaza.edu.ps، تاريخ التصفح 2015/09/24، الساعة 22:19.

27- طارق عبد الرؤوف: مرجع سابق، ص.146.

28- نادية إبراهيمي: دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري، لتحقيق التنمية المستدامة (دراسة حالة جامعة مسيلة)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، تخصص الإدارة الاستراتيجية للتنمية المستدامة، إشراف أد/ يوسف بركان، جامعة فرحات عباس، سطيف 01، كلّية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، الموسم الجامعي 2012-2013، ص.64.

29- فوزي الجدبة: مرجع سابق، ص 11-12.

30- نادية الإبراهيمي :مرجع سابق،ص.62.

31- دلال بنت منزل النصير: تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة سعيا نحو التميز، أوراق عمل المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"،الرياض،4 نوفمبر2009، ص15،على الموقع:www.drikeesh.net، تاريخ التصفح 2015/06/04، الساعة 21.16.

32- فوزي الجدبة: مرجع سابق، ص.14.

33- عاقلي فضيلة بنت العربي، بايشي أمال: ضمان جودة التعليم العالي وبعض التجارب الناجحة (نحو اقتراب – سوسيو اقتصادي)، ص 12 على الموقع: www.dr.saud-a.com، تاريخ التصفح 2015/10/12، الساعة 19:48.

34- ساجد الشرقي: دور الجامعات في تطوير وتنمية المجتمع. على الموقع: www.ahwar.org تاريخ التصفح 2015/09/24، الساعة 22:25.

قراءة تحليلية لبعض برامج علاج قصور الانتباه

وفرط الحركة في الدراسات المعاصرة

د.خرباش هدى، أ. تزكرات عبد الناصر
وحدة بحث"تنمية الموارد البشرية"
جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2-

ملخّص:

تسعى الدراسة الحالية إلى عرض وتحليل البرامج العلاجية للأطفال المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة وذلك بعرض بحوث ودراسات حديثة تناولت البرامج الإرشادية والعلاجية والتربوية لهذه الفئة في البيئات العربية والأجنبية، بما يساعد على توجيه البحوث المستقبلية وإيجاد آفاق جديدة للبحث في هذا الميدان الهامّ من ميادين التربية الخاصّة.

وقد تعرّضت الدراسة بعد عرض كلّ مجموعة من البحوث إلى تحليل وتعقيب، وأبرزت في نتائجها ضرورة توجيه الدراسات المستقبلية نحو بعض المجالات المهمّة التي لم تتناولها هذه البحوث والتي هي ذات صلة وثيقة بعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة منها: إعداد برنامج علاجي يمسّ جميع الجوانب سالفة الذكر في البيئة العربية عامّة والبيئة الجزائرية خاصّة.

Abstract :

This study aims to present and analyze recent programs affecting the care of children beneficiaries of attention deficit hyperactivity disorder; in both environments: Arabic and Western to guide future studies found new perspectives.

Programs analyzed were classified according to categories based on the primary variable treated.

This presentation showed the need to design a therapeutic program that addresses all the variables mentioned in the Arab environment in general and Algeria in particular.

المقدّمة:

يعتبر الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (DSM-4,1994) قصور الانتباه وفرط الحركة إحدى المتلازمات الفردية (Vallée Louis,2005,p24) التي تعرف وفق المواقف المعرفية والسلوكية من: قصور في الانتباه، اندفاعية وفرط في الحركة والتي تظهر في بيئتين مختلفتين بدرجة غير مناسبة إذا ما تمّت مقارنتها بالعمر الزمني للفرد ونموّه العقلي (Laurent Victoor,2006,p496).

ويعرّفها (Barkley,1990) على أنّها "اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية، الذي يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات وعجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية مع عدم ملاءمة السلوك بيئيا".(محمدي فوزية،2011،ص 26)

تشير الجمعية الأمريكية للطب العقلي "APA" في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع- المنقح (DSM4-R,2000) إلى ارتفاع كبير في عدد الأطفال المصابين بهذا الاضطراب مقارنة بما كان موجود في إحصائيات الطبعة السابقة منه (DSM3-R,1987) بنسبة تتراوح بين 3 و7 ٪ (APA,2000, p 138).

وترى (Berkouche Faiza,2014,p18) أن مجتمع ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة هو مجتمع غير متجانس والاضطراب بحد ذاته يرجع إلى أسباب وعوامل متعدّدة وعليه تؤكّد نفس الباحثة على ضرورة التنويع في فحوصات الكشف بهدف الإحاطة بجميع جوانب الطفل والخروج في الأخير بخطة علاجية مناسبة.

يشير (Josée Juneau et all,2004,p48) على أنّ في حالة عدم تلقي الرعاية المناسبة ستتضخم التأثيرات السلبية للاضطراب لتشمل مستويات أخرى كانخفاض في تقدير ذات، ضعف في الأداء المدرسي، سلوكات لا اجتماعية، انحراف، إدمان.....الخ

ورغم النسب المرتفعة للاضطراب وخطورة تأثيراته السلبية على الفرد والمجتمع، بقي قصور الانتباه وفرط الحركة على حد قول (فتحي الزيات،2003) لم يحظ حتّى الآن بالقدر الكافي من اهتمام الدراسات والبحوث خاصّة في المواقف الدراسية. (علا محمد زكي الطيباني وآخرون،2013) وفي نظر الدراسة عدم كفاية البحوث العربية خاصّة الجزائرية منها، يرجع إلى اهتمامها بعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئات عمرية متقدّمة وافتقارها لبرامج التدخل المبكرة التي تساعد هذه الفئة وأوليائهم على حسن التصرف مع هذا النوع من الاضطراب من جهة والحد من تفاقم أعراضه مستقبلا من جهة أخرى. من هنا تبرز حاجة هذه الفئة للرعاية والعلاج المبكر من خلال توفير فرص تعليمية وتربوية ملائمة تناسب نموّهم وقدراتهم ومحاولة الرقي بهم إلى مستويات سلوكية وأكاديمية أفضل.

تسعى الدراسة الحالية إلى عرض وتحليل البرامج العلاجية للأطفال المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة وذلك من خلال عرض البحوث والدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية والعلاجية والتربوية لهذه الفئة في البيئتين العربية والأجنبية، بما يساعد على توجيه البحوث المستقبلية وإيجاد آفاق جديدة للبحث في هذا الميدان الهامّ من ميادين التربية الخاصّة، وقد أمكن تصنيف البحوث إلى ستة محاور حسب المتغيّر الأساسي فيها وهي كالأتي:

المحور الأول: دراسات استخدمت أسلوب الإرشاد لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

المحور الثاني: دراسات استخدمت المدخل السلوكي والمعرفي لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

المحور الثالث: دراسات استخدمت الطرق التربوية لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

المحور الرابع: دراسات استخدمت التدخل الأسري لعلاج قصور الانتباه والحركة.

المحور الخامس: دراسات استخدمت اللعب لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

مصطلحات الدراسة:

1- **قصور الانتباه وفرط الحركة:** إحدى المتلازمات الفردية التي تعرّف وفق المواقف المعرفية والسلوكية من: قصور في الانتباه، اندفاعية وفرط في الحركة والتي تظهر في بيئتين مختلفتين لمدة تفوق 6 أشهر بدرجة غير مناسبة إذا ما تمت مقارنتها بالعمر الزمني للفرد ونموّه العقلي، تظهر هذه المتلازمة لدى الفرد قبل السن السابعة، كما أنّ نشأتها غير مرتبطة بإصابات عضوية أو اضطرابات نمائية شاملة، مرض نفسي أو عقلي.

2- **البرامج العلاجية:** مجموع الإجراءات والأنشطة التدريبية المنظّمة، الإرشادات والعلاجات المتنوّعة التي تهدف إلى علاج فئة قصور الانتباه وفرط الحركة ومساعدتهم لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

المحور الأول: دراسات استخدمت أسلوب الإرشاد لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة:

1- **دراسة نوره محمد طه حسين بدوي**،2005:

موضوع الدراسة: برنامج إرشادي لتنمية السلوك التوافقي لدى ذوى النشاط الزائد وقصور الانتباه من أطفال الروضة.

هدف الدراسة: تنمية السلوك التوافقي لذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه من أطفال الروضة.

عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من (32) طفلا من أطفال رياض أطفال مدينة بورسعيد بدولة مصر، من كلا الجنسين تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (16) طفلا من ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه، ومجموعة ضابطة وعددها (16) طفلا من الأطفال الأسوياء.

أدوات الدراسة: مقياس تقدير المعلمة للنشاط الزائد وقصور الانتباه عند أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، مقياس تقدير الأم للنشاط الزائد وقصور الانتباه عند أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، برنامج إرشادي (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس النشاط الزائد وقصور الانتباه ذلك لصالح القياس البعدي وقد كانت الفروق دالّة عند مستوى 0،01.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد وقصور الانتباه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتابعي على مقياس النشاط الزائد وقصور الانتباه حيث وجدت الفروق دالّة عند مستوى 0،01.

2- **دراسة هنادي محمد إسماعيل عفاشة**، 2008:

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب فرط النشاط/قصور الانتباه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: خفض قصور الانتباه وفرط النشاط لدى تلميذات المرحلة الابتدائية اللاتي يعانين من صعوبات التعلّم، مما يساعدهن على التخلص من بعض المشكلات الدراسية والسلوكية الناجمة عن قصور الانتباه.

عيّنة الدراسة: تكونت من (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلّم اللاتي يعانين من اضطراب فرط النشاط/ قصور الانتباه بالصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، تمّ اختيارهن من مدارس المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية وتقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وقوامها (15) تلميذة والأخرى ضابطة وقوامها (15) تلميذة.

أدوات الدراسة:

- اختبار الذكاء غير اللفظي "الصورة -ا-" (إعداد عطية هنا، د.ت).
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة).
- مقياس اضطراب فرط النشاط/ قصور الانتباه (إعداد الباحثة).
- برنامج إرشادي خاصّ بفئة الإناث (23 جلسة: 9 جلسات لخفض فرط النشاط و14 جلسة لخفض قصور الانتباه السمعي والبصري).

نتائج الدراسة: كشفت عن انخفاض كبير في سلوكيات العشوائية واعتدال في مستوى النشاط الحركي، وزيادة معتبرة في انتباه التلميذات للدرس وشرح المعلمة حيث تعلّمن النظام في الإجابة والرد على الاستفسارات، كما أدت السلوكيات الايجابية التي اكتسبتها التلميذات في البرنامج الحالي في مجملها إلى زيادة تحصيلهن الدراسي في المواد الدراسية (الرياضيات والقواعد والإملاء).

3- **دراسة هشام احمد غراب،** 2010:

عنوان الدراسة: برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلّم.

هدف الدراسة: صياغة أهداف سلوكية للحد من اضطراب تشتت ونقص الانتباه لدى عيّنة من الأطفال يعانون من صعوبات التعلّم وترجمتها إلى برنامج إرشادي والتحقّق من فاعليته.

عيّنة الدراسة: تكونت من (20) طفلا ذوي 11 سنة، ينتمون إلى الصف الخامس ابتدائي تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصّة بمخيم النصيرات بالمحافظة الوسطى لمدينة غزة، وفق معايير انتقاء وتشخيص قصور الانتباه. قسمت العيّنة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (10 أطفال) وأخرى تجريبية (10 أطفال).

أدوات الدراسة: مقياس تقدير أعراض التشتت ونقص الانتباه (إعداد الباحث)، البرنامج الإرشادي (14 جلسة).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الايجابي والفعال للبرنامج في إعادة تأهيل أطفال هذا النوع في عدة مستويات منها المعرفية (تحسن مستوى الانتباه)، التربوية والأكاديمية (التحصيل الدراسي في مادّتي اللغة العربية والرياضيات).

4- **دراسة محفوظة بنت سالم بن ناصر اليحمدي،** 2014:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

هدف الدراسة: خفض حدة الأعراض النشاط الزائد لدى تلاميذ التعليم الأساسي من خلال تطبيق فنيات الإرشاد جمعي.

عيّنة الدراسة: اشتملت (20) طفلا تمّ فرزهم بين مجتمع يتكون من (110) طالبا ينتمون إلى الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان من جنس ذكور. استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي وعمدت إلى تقسيم العيّنة إلى مجموعتين: ضابطة (10) ومجموعة تجريبية (10).

أدوات الدراسة: مقياس النشاط الزائد للمعلم ومقياس النشاط الزائد للوالدين (إعداد الباحثة)، البرنامج الإرشادي (يحتوي على 24 جلسة).

نتائج الدراسة: كشفت أن الدمج بين فنيات العلاج المعرفي مثل ضبط الذات وفنيات العلاج السلوكي كالتعزيز والنمذجة قد ساهم بشكل كبير في نجاح البرنامج الإرشادي مما أدى إلى تحسن في عمليات الانتباه وانخفاض في الحركة المفرطة لديهم.

التعقيب على المحور الأوّل الذي تضمّن "دراسات استخدمت أسلوب الإرشاد لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة "

- أكدت الدراسات في هذا المحور على فائدة وجدوى البرامج الإرشادية وأساليب التدريب التي طبقت فيها، حيث كشفت عن الأثر الايجابي لهذه التدريبات في التقليل من شدة أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة العاديين من أطفال الروضة إلى فئة ذوي الاحتياجات الخاصّة أي صعوبات التعلّم.
- أكدت نوره محمد طه حسين بدوي(2005) في دراستها على ضرورة التدخل المبكر والعمل على تنمية الجانب المعرفي والسلوكي لدى الأطفال الصغار ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.
- علاقة اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بالتحصيل الدراسي، حيث أكدت دراسة (هاندي محمد إسماعيل عفاشة، 2008) ودراسة (هشام احمد غراب،2010) على أنّ انخفاض أعراض الاضطراب يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.
- استعانت معظم الدراسات **(هاندي محمد إسماعيل عفاشة**،2008**)(هشام احمد غراب**،2010**)** **(محفوظة بنت سالم بن ناصر**، 2014**)** باللعب كوسيلة أو كأداة ضمن الحصص الإرشادية، إلا أنّه لم توظفه كعلاج مستقل قائم بذاته أو بما يعرف العلاج باللعب.
- تختلف العاب الذكور عن العاب الإناث وعليه بعض الدراسات عملت على تصميم برامج خاصّة بفئة الإناث كدراسة (هاندي محمد إسماعيل عفاشة، 2008) وبرامج خاصّة بفئة الذكور كما هو في دراسة (محفوظة بنت سالم بن ناصر، 2014).
- استغنت دراسات هذا المحور عن الوسائل التكنولوجية (العاب الكمبيوتر) واكتفت فقط بتوظيف الألعاب التقليدية.
- الفترات الزمنية المستخدمة لتنفيذ البرامج الإرشادية في هذا المحور مع فئة قصور الانتباه وفرط الحركة كانت قصيرة لتغطية جميع الأعراض وعلاجها؛ حيث تراوحت عدد جلساتها بين (14و24) جلسة، بالإضافة إلى اكتفاء هذه الدراسات بتصميمات تجريبية ذات مجموعتين؛ تجريبية وضابطة.
- غالبية البرامج العلاجية المستخدمة في دراسات هذا المحور اكتفت فقط بصدق المحكمين دون التحقّق من ثبات العناصر وبنود البرنامج.

المحور الثاني: دراسات استخدمت المدخل السلوكي والمعرفي لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

1- **دراسة محاسن بهاء الدين خاشقجي**، 1999:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامجي التدريب على ضبط الذات والتعزيز الايجابي في خفض النشاط الزائد لدى عيّنة من التلميذات في المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: خفض مشكلة النشاط الزائد وزيادة الانتباه عن طريق تدريب التلميذات على كيفية التحدث مع الذات وتقديم التعليمات لهن لفظيا وتدريبهن على التوقف والتفكير قبل إصدار أية استجابة وذلك من اجل تنمية ضبط الذات لهؤلاء التلميذات ويتمّ ذلك عن طريق تقديم مجموعة من المهامّ الأدائية المتنوّعة خلال جلسات برنامج العلاج المعرفي والاحتفاظ بهذه السلوكيات الجديدة وتقويتها عن طريق تعزيزها.

عيّنة الدراسة: تمّ اختيارها بالطريقة العمدية حيث تكونت من (28) تلميذة من تلميذات ذوات النشاط الزائد في الصفوف الثالث والرابع والخامس في المرحلة الابتدائية في مدارس الرياض، ذوات السن (9-11) عاما. استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي وعليه قامت بتقسيم العيّنة إلى 3 مجموعات: مجموعة ضابطة (9 تلميذات) ومجموعة تجريبية أولى (9 تلميذات- للتدريب على الذات معرفيا)، مجموعة تجريبية ثانية (9 تلميذات للتدريب على التعزيز الايجابي).

أدوات الدراسة:

- قائمة ملاحظة سلوك الطفل (DSM3-R) (السيد السمادوني،1989)
- قائمة ملاحظة سلوك الطفل (DSM4-R) (السيد السمادوني)
- قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل-تقدير المعلمة-(السيد السادموني،1991)
- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب مصطفى فهمي واخرون،1976).
- قائمة الفرز العصبي (مصطفى كامل محمود).
- برنامج التدريب على ضبط الذات معرفيا بالتعليم الذاتي (من إعداد الباحثة ويتألف من 20 جلسة).
- برنامج التعزيز الايجابي المشروط (من إعداد الباحثة ويتألف من 20 جلسة).

نتائج الدراسة: أظهرت وجود فروق ذات دالّة إحصائيا بين كلّ المجموعات التجريبية لصالح المجموعات التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامجين وبالتالي انخفاض النشاط السلوكي لديهم واكتسابهم لمجموعة من المهارات (الضبط الذاتي وربط السلوك بالتعزيز) ما جعلهم أكثر انتباها واقل اندفاعية. في ضوء النتائج قدمت الباحثة توصيات تؤكّد فيها على اختبار فاعلية العديد من التقنيات السلوكية داخل منظور العلاج السلوكي والعلاج المعرفي في الإقلاع من السلوك المضطرب والعمل على وضع برامج علاجية لخفض الخصائص السلوكية التي تميز فئة ذوي النشاط الزائد.

2- **دراسة احمد محمد يونس قزاقزة**، 2005:

عنوان الدراسة: فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه.

هدف الدراسة: زيادة مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه.

عيّنة الدراسة: تكونت من (78) طالبا وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في اربد الذين يعانون من قصور في الانتباه بناء على دراجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي. حاولت هذه الدراسة استقصاء اثر متغيّرات التدريب (بمستويين في مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) بحيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية التدريب على أسلوب المراقبة الذاتية لمدة (72) ساعة بواقع (16) جلسة كلّ أسبوع. ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة تحسن أداء العيّنة في ضوء خصائص البرنامج المقترح والذي تمّ فيه استخدام منبهات سمعية كجهاز التسجيل الذي يصدر نغمات بأوقات غير منتظمة ومنبهات بصرية أخرى كبطاقات الانتباه والتي قد أظهرت تحسنا في أداء الطلبة على المهمات المعطاة لهم وهذا يعني زيادة انتباههم والتخلص من صعوبات التي كانت تواجههم عند أداء مهمّة معيّنة وهذا ما ظهر خلال نتائجهم على سلسلة التدريب المتصلة بالمراقبة الذاتية التي تضمّنت ثلاث مراحل وتمّ رصد سلوكهم على المهمات المعطاة لهم أثناء التدريب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار المؤجل (الاحتفاظ) وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب. في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغيّر الجنس.

3- **دراسة J.Marquet-Doléac et all,2006.**

عنوان الدراسة: اثر بروتوكول نفسو-حركي في خفض الاندفاعية لدى ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.

هدف الدراسة: التحكم في الاستجابات وخفض عدد الأخطاء الناجمة عن الاندفاعية وزيادة الانتباه لدى فئة قصور الانتباه وفرط الحركة.

عيّنة الدراسة: اشتملت (25) طفلا بسن (9 سنوات و10 أشهر) تمّ اختيارهم بين المترددين على عيادات الطب-نفسية لمدينة (Tarn-et-Garonne) الفرنسية. قسموا إلى مجموعتين: مجموعة التدخل (17) طفلا ومجموعة ضابطة (8) أطفال.

أدوات الدراسة: Test d'appariement d'images ، Test de la tour de londres، Test d2، Labyrinthes de porteus. البرنامج التدريبي (6 حصص بمدة 45 دقيقة في الحصة الواحدة).

نتائج الدراسة: زاد البرتوكول العلاجي من معدل التحكم في الاستجابات لدى مجموعة التدخل، في جميع المجالات حيث لوحظ تطوّر في معدلات الانتباه وانخفاض في معدل الاندفاعية.

4- **دراسة J.Chagneau et R.Soppelsa,2010:**

عنوان الدراسة: اثر بروتوكول قائم على حل المشكلات لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال.

هدف الدراسة: توسيع الاستراتيجيات المعرفية وزيادة عدد الحلول لحل المشكلات لدى فئة من الأطفال الفرنسيين الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

إجراءات الدراسة: يتكون البروتوكول العلاجي من (18) نشاطا مقسما إلى (6) حصص علاجية، تطبق الحصة الواحدة في مدة لا تتجاوز (45) دقيقة. قسمت هذه الدراسة إلى تجربتين:

التجربة الأولى: تشمل على عيّنة من (7) أطفال تتراوح أعمارهم بين (8 و10) سنوات، مشخصين على أنّ لديهم قصور في الانتباه مصحوب بفرط الحركة. طبق عليهم البرنامج بكامل حصصه.

التجربة الثانية: تشمل على عيّنة من 26 طفلا تراوحت أعمارهم بين (8 و9) سنوات تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة (تشمل 13 طفلا) وأخرى تجريبية (تشمل 13 طفلا) قسمت المجموعة التجريبية أيضًا بدورها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية أولى تشمل 6 أطفال يتلقون تدريب للتحكم في الاندفاعية، أمّا المجموعة الثانية فتشمل 7 أطفال يتلقون تدريب على طريقة حل المشكلات.

أدوات الدراسة:

- Labyrinthes (Porteus,1965)
- Test D2 (Brickenkamp,1998)
- Test de Stroop (Albaret et Migliore,1999)
- Appariement d'images (Marquet-Doléac, Albaret et Bénesteau,1999)
- Tour de londres (Anderson et Lajoie,1996)

نتائج الدراسة: توصّل الباحث إلى أنّ استعمال تقنية حل المشكلات بطريقة مستقلة عن التقنيات النفسوحركية الأخرى غير كافية في علاج أطفال الذين يتصفون بقصور الانتباه وفرط الحركة حيث أنّ تقنية حل المشكلات تمكن هذه الفئة من تحديد المشكلة ومعالجتها بطريقة منظّمة إلا أن استعمالها لوحدها تعتبر غير كافية لاكتساب الخبرات المعرفية.

5- **دراسة إيمان فؤاد الحاج إبراهيم، 2011.**

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج سلوكي في معالجة شدة اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج سلوكي في معالجة شدة اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من خلال مقارنة أثره مع برنامج علاج: دوائي ومشترك (سلوكي ودوائي).

عيّنة الدراسة: طبق البرنامج السلوكي على عيّنة مقصودة من الأطفال المراجعين لبعض العيادات النفسية والطبية بمحافظة دمشق ممن يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وذلك بالتنسيق مع الطبيب النفسي في العيادة، وبلغ عدد أفراد العيّنة (28) طفلا تراوحت أعمارهم بين (7-11) سنة، وتمّ تقسيمهم ضمن ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى التي تمّ تطبيق برنامج العلاجي الدوائي عليها، والمجموعة الثانية التي تمّ تطبيق برنامج العلاج السلوكي عليها والمجموعة الثالثة التي تمّ تطبيق العلاج المشترك (السلوكي والدوائي).

أدوات الدراسة:

- القائمة التشخيصية لأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من الدليل التشخيصي الرابع (DSM-4).
- مقياس رافن لقياس الذكاء الغير اللفظي.
- مقياس كونرز المعدل لاضطراب نقض الانتباه وفرط النشاط.

- بطاقة دراسة حالة ومجموعة استمارات ونماذج خاصّة بالعلاج السلوكي.
- برنامج العلاجي السلوكي من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: كشفت عن:

- وجود فروق دالّة إحصائيا لدى متوسّط درجات مجموعة العلاج الدوائي على مقياس كونرز بين القياس القبلي والبعدي.
- وجود فروق دالّة إحصائيا لدى متوسّط درجات مجموعة العلاج السلوكي على مقياس كونرز بين القياس القبلي والبعدي.
- وجود فروق دالّة إحصائيا لدى متوسّط درجات مجموعة العلاج المشترك على مقياس كونرز بين القياس القبلي والبعدي.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّطات درجات أفراد المجموعات الثلاث على مقياس كونرز على القياس البعدي.
- وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّط درجات مجموعة العلاج الدوائي على مقياس كونرز بين القياس البعدي والمتابعة.
- وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّط درجات مجموعة العلاج السلوكي على مقياس كونرز بين القياس القبلي والمتابعة.
- وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّط درجات مجموعة العلاج المشترك على مقياس كونرز على قياس المتابعة.

6- دراسة Marie-Claude Guay et all، 2011.

عنوان الدراسة: تأثير العلاج السلوكي على سلوك المعارضة لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط والتأخر اللغوي.

هدف الدراسة: خفض السلوكات المعارضة وزيادة الانتباه باستعمال تقنيات العلاج السلوكي كالتعزيز، العقاب والاسترخاء.

عيّنة الدراسة: اشتملت على حالة واحدة لطفل ذكر عمره 3 سنوات و10 أشهر، وأجريت هذه الدراسة بمدينة كيبك الكندية.

أدوات الدراسة:

- Questionnaire Profil Socio-Affectif (Dumas J.E, et all,1997).
- Test de la statue de NEPSY (Korkman,Kirk et kemp,1998).
- Questionnaire ASEBA (Achenbach et Rescola,2001).
- البرنامج العلاجي (10 حصص علاجية).

نتائج الدراسة: اظهر النتائج نوع من التحسن عند الحالة، بحيث أصبح باستطاعته التحكم والتنظيم في تصرفاته الغير اللائقة وتكيفها بشكل أفضل مع المواقف الاجتماعية المختلفة (البيت والروضة)، بالإضافة إلى اكتسابه مهارات اجتماعية جيدة.

7- **دراسة فوزية محمدي،2011 :**

عنوان الدراسة: فاعلية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة.

هدف الدراسة: التقليل من الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه بالاعتماد على أساليب التدريب المتمثّلة في: الحوار والمناقشة، التعزيز الايجابي، التعاقد التبادلي، ضبط الذات، لعب الأدوار، الاسترخاء. وتعديل صعوبة الكتابة من خلال التدريب على مختلف استراتيجيات تعلّم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

عيّنة الدراسة: تقدر العيّنة الكلية بـ (40) تلميذا، منها (20) تلميذا اختيروا من المدارس الابتدائية لمدينة ورقلة لقياس فعالية البرنامج التدريي لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية وعيّنة أخرى تشمل على (20) تلميذا مقسمة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، أخضعت لقياس فاعلية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة.

أدوات الدراسة: من تصميم الباحثة، شبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، اختبار يقيس صعوبة الكتابة، برنامج تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، برنامج تعديل صعوبة الكتابة.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العيّنة الضابطة والتجريبية في النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لصالح العيّنة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العيّنة الضابطة ونتائج العيّنة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العيّنة التجريبية.

تعقيب على المحور الثاني الذي تضمّن "دراسات استخدمت المدخل السلوكي والمعرفي لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة "

- أكدت الدراسات في هذا المحور على فائدة وجدوى البرامج السلوكية والمعرفية التي طبقت فيها، فقد كشفت عن تحسن ملحوظ في الخصائص السلوكية من قدرة على ضبط الذات انخفاض الاندفاعية تصريف الطاقة الزائدة وزيادة الانتباه إلا في دراسة(J.Chagneau et R.Soppelsa,2010)
- تأكيد (احمد محمد يونس قزاقزة، 2005) على أهمّية الضبط الذاتي كطريقة معرفية لخفض أو كف السلوك الغير مرغوب من اندفاعية وحركة زائدة وزيادة الانتباه لدى هذه الفئة من الأطفال.
- أهمّية التعليم الذاتي كتقنية يتعلّمها الفرد ضمن الوسائل تكنولوجية والتي تساعده في ترتيب خطوات السلوكيات التي يقوم بها.

- أهمّية التعزيز الايجابي والاسترخاء كطريقة سلوكية لخفض وكف السلوك الغير مرغوب من اندفاعية وحركة زائدة وزيادة الانتباه لدى هذه الفئة.

- تأكيد (J.Marquet-Doléac et all,2006 على طرق التربية النفس حركية في إكساب الطفل مجالات الفراغ والصور الجسمية والحركية والزمنية من الناحية السلوكية والمعرفية والتي تساعده على إدراكه لذاته، تحسن وعيه لحدوده وتمكنه من خفض السلوك الغير مرغوب فيه (الاندفاعية).

- على الرغم من أن هذه الدراسات استخدمت العلاج السلوكي المعرفي، إلا أنّها أوصت على أهمّية توظيف اللعب أثناء تدريب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة على مهارات معيّنة.

- غالبية البرامج العلاجية المستخدمة في دراسات هذا المحور اكتفت فقط بصدق المحكمين دون التحقّق من ثبات العناصر وبنود البرنامج.

- كانت عيّنات هذا المحور صغيرة من حيث الحجم بالتالي فإنّ بعض الدراسات منها من استعمل الأساليب الإحصائية اللابارامترية ومنها من استعمل دراسة حالة، وكذلك متفاوتة من حيث السن (من 3 سنوات إلى 13 سنة)؛ وأنّ أكثر الدراسات تعاملت مع عيّنات ذات فئة عمرية محدّدة تراوحت بين (9 و11 سنة، ما يجعل هذه الدراسات أهملت التدخل المبكر لدى هذه الفئة من الأطفال.

المحور الثالث: دراسات استخدمت الطرق التربوية لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

1- **دراسة Pascal Boulanger,2004:**

عنوان الدراسة: تأثير برنامج تربوي ترويحي (Loisirs) فردي في رفع تقدير الذات لدى حالة تعاني من قصور في الانتباه.

هدف الدراسة: دراسة اثر برنامج تربوي تجريبي مستوحى من أفكار (Cote,1998) في رفع من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى حالة واحدة تعاني من قصور في الانتباه.

عيّنة الدراسة: اشتملت الدراسة على حالة واحدة تعاني من قصور في الانتباه تنتمي إلى الصف الثاني ابتدائي في مدينة كيبك الكندية.

نتائج الدراسة: طبق الباحث البرنامج على الحالة خلال 23 حصة واستعمل منهج دراسة حالة لتحليل النتائج وتوصّل إلى كشف الأثر الايجابي له، حيث لاحظ تحسن في مستويات الطفل التفاعلية سواء مع محيطه العائلي أو الاجتماعي أو المدرسي. كما ساهمت طريقة (Cote,1998) بنسبة كبيرة في رفع تقدير الذات للحالة وهو ما انعكس ايجابيا على المستويات النمائية منها المعرفية، العاطفية والسلوكية.

2- **دراسة أمينة إبراهيم شلبي، 2009:**

عنوان الدراسة: اثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: التخفيف من صعوبات الانتباه وفرط الحركة ورفع الأداء الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية.

عيّنة الدراسة: بلغت العيّنة النهائية (9) تلاميذ ممن يعانون من صعوبات الانتباه وفرط الحركة تمّ استقصاءهم من أصل (101) تلميذ ينتمون إلى السنة الثانية الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9 إلى 12) سنة. والذين تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (4 تلاميذ: 3 من الذكور، تلميذة واحدة) وضابطة (5 تلاميذ: 4 من الذكور، تلميذة واحدة).

أدوات الدراسة:

- أدوات لتشخيص العيّنة: اختبار المصفوفات الملونة المتابعة لرافن (تعريب عبد الفتاح القرشي،1987)، نتائج اختبارات الكفايات في مادّة اللغة العربية (المعدة من قبل إدارة التربية الخاصّة)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الانتباه وفرط الحركة (من إعداد الباحثة)
- أدوات لقياس فاعلية البرنامج: مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الانتباه وفرط الحركة (من إعداد الباحثة)، البرنامج التربوي المتعدّد المحاور –البيئة الصفية- البيئة الأسرية- التكامل بينهما- (المقترح من قبل الباحثة)، نتائج اختبارات الكفايات (المعد من قبل إدارة التربية الخاصّة في مادّة اللغة العربية لنهاية الفصل الدراسي بعد تطبيق البرنامج)

نتائج الدراسة: أظهرت أن تلاميذ المجموعة التجريبية اظهروا تحسنا ملحوظا يتراوح بين 60-80% بالنسبة لصعوبات الانتباه، 50-70% بالنسبة لفرط الحركة على التطبيق البعدي للمقياس، حيث انخفضت درجاتهم على كلّ من المقاييس الفرعية لصعوبات الانتباه وفرط الحركة ما أدى إلى ارتفاع الأداء الأكاديمي. كذلك مقارنة مع نسب التحسن للمجموعة الضابطة والتي تلقت برنامج التدريس التقليدي المقدم داخل غرفة المصادر بالمدرسة اظهروا تحسنا ملحوظا تراوحت نسبتهم 20-50% بالنسبة لصعوبات الانتباه، 10-30% بالنسبة لفرط الحركة على نفس المقاييس التطبيقين القبلي والبعدي.

تعقيب على المحور الثالث الذي تضمّن "الدراسات التي استخدمت الطرق التربوية لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة "

- أكدت بحوث هذا المحور على فائدة وجدوى البرامج التربوية التي طبقت فيها فقد كشفت عن تحسن ملحوظ في المهارات المعرفية والأكاديمية.
- ضرورة إشراك الأسرة في تنفيذ البرامج التربوية الخاصّة بفئة قصور الانتباه وفرط الحركة بوضع مبادئ سلوكية محدّدة لطريقة التعامل معهم.
- أهمّية التعزيز لتدعيم السلوك المرغوب وزيادة تحفيز الطفل على الانتباه أكثر.
- مقارنة بإحصائيات الاضطراب المرتفعة فإنّ حجم العيّنة المستخدم في دراسات هذا المحور صغير.

المحور الرابع: دراسات استخدمت التدخل الأسري لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

1- دراسة Catherine Bernier,2009:

عنوان الدراسة: تقييم فاعلية برنامج علاج اسري لأولياء أطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.

هدف الدراسة: تدريب أولياء الأطفال على التواصل الصحيح والتعامل الايجابي مع أبنائهم بهدف خفض التفاعلات السلبية والد- طفل والرفع من كفاءات الطفل الانتباهية.

عيّنة الدراسة: اشتملت العيّنة (8) أولياء من كلا الجنسين بسن يتراوح بين (31-51) عام.

أدوات الدراسة:

-Echelle d'évaluation Conners pour parent-révisée (Conner,1997)
- L'indice de stress parental (Bigras et all,1996)
-Parent évaluation inventory (Kazdin et all,1992)
-La grille évaluation des ateliers (Gagnon,1998)
-Le programme d'intervention

نتائج الدراسة: على الرغم من اكتساب الأولياء للمهارات التربوية اللازمة الموجودة في البرنامج واستعمالها في الحياة اليومية إلا أنّه خلصت الدراسة إلى عدم وجود اثر للبرنامج في خفض التفاعلات السلبية بين الوالد وابنه.

2- **دراسة عبد الكريم بن مصطفى**، 2013:

عنوان الدراسة: مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

هدف الدراسة: تدريب الوالدين كيفية تعليم أطفالهم المهارات المعرفية السلوكية واستراتيجيات حل المشكلات على طريقة ميكينباوم (Meichenbaum,1977) لخفض شدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند أطفال السنة الثانية ابتدائي.

عيّنة الدراسة: تقدر بـ(16) عائلة لأطفال في الصف الثاني ابتدائي مقسمة إلى مجموعتين بالتساوي واحدة تجريبية وأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة: استمارة تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (APA,1994)، مقياس ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي (إعداد السيد على سيد احمد،1999)، البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي (MEICHENBAUM,1977).

نتائج الدراسة: تمكن أطفال هذه الأسر من خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال زيادة مدة الانتباه، إتباع التعليمات والنصائح بشكل جيد، اللعب المنظّم وبشكل هادئ، تحسن الأداء المدرسي، أكثر استقرارا واقل نشاطا وقدرة جيدة على ضبط الذات واقل اندفاعية.

3- **دراسة Martine Verreault et all**، 2014.

عنوان الدراسة: مدى فاعلية برنامج تدريبي متعدّد الأبعاد لتنمية المهارات الاجتماعية وخفض الصعوبات التكيفية لدى أطفال المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة.

هدف الدراسة: تدريب عائلات أطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط على استراتجيات تسير السلوك ومعرفة انعكاساتها على أبنائهم في رفع مهاراتهم الاجتماعية وخفض الصعوبات التكيفية لديهم.

عيّنة الدراسة: اشتملت على (24) عائلة لأطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة، تمّ تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين؛ تجريبية (10 عائلات) وضابطة (14 عائلة).

أدوات الدراسة:

- Social Skills Rating System (SSRS ;Gresham et Elliott,1990).

- Child Behavior Checklist (ASEBA-CBCL ; Achenbach,2001).
- البرنامج التدريبي للأولياء (15 حصة جماعية بمدة ساعتين للحصة الواحدة)

نتائج الدراسة: نجاح البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية حيث أنّ التدريب العائلي القائم على تدريب الوالدين وأبنائهم مكن هؤلاء الأطفال من اكتساب عدة مهارات اجتماعية كالتعاون والمسؤولية وانخفاض السلوكات العدوانية وارتفاع في مستوى الانتباه.

التعقيب على المحور الرابع: الذي تضمّن "دراسات استخدمت التدخل الأسري لعلاج قصور الانتباه والحركة"

- أكدت دراسات في هذا المحور على فائدة وجدوى البرامج الأسرية وأساليب التدريب التي طبقت فيها، فقد كشفت كلّ الدراسات عن تحسن ملحوظ في التفاعلات بين الوالد-طفل وانخفاض في مستويات قصور الانتباه وفرط الحركة إلا في دراسة (Catherine Bernier, 2009).
- تأكيد هذه الدراسات على ضرورة إشراك الأسرة في تنفيذ البرامج العلاجية الخاصّة بفئة قصور الانتباه وفرط الحركة.
- أهمّية الطرق السلوكية المعرفية كقاعدة لتوجيه التدخل الأسري.
- كلّ الدراسات ركزت على الجانب الأسري أثناء التدخل، أي عالجت المريض داخل السياق العائلي وأهملت السياق المدرسي والاجتماعي له.
- بعض نماذج العلاج الأسري يصل إلى سنوات، وعليه فإنّ الفترات الزمنية المستخدمة لتنفيذ هذه البرامج جدّ قصيرة.

المحور الخامس: دراسات استخدمت اللعب لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة.

1- دراسة غادة جلال عبد الحكيم، 2006:

عنوان الدراسة: تأثير برنامج العاب تعاونية على اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والإدراك الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: تنمية الإدراك الحركي لدى التلميذات وخفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

عيّنة الدراسة: تكونت من (30) تلميذة تمّ فرزها بعد تطبيق اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بين مجتمع يتكون من (150) تلميذة ينتمون إلى الصف الأوّل الابتدائي. استخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قسم العيّنة إلى مجموعتين: ضابطة (15) وتجريبية (15).

أدوات الدراسة: اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (لمحمد النوبي محمد على،2005)، مقياس الإدراك الحركي (لبوردو)، اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح،1978)، البرنامج المقترح (12 حصة تدريبية بمدة 10 دقائق للحصة الواحدة).

نتائج الدراسة: استفادة العيّنة من التدريب القائم على الألعاب التعاونية التي حقّقت تأثيرات ايجابية لهم في عدة مستويات منها: زيادة التواصل بين التلميذات ما جعلهن يتسمون بثقة كبيرة في أنفسهم، تحسن مدة الانتباه، اكتساب مفاهيم الفراغ والاتزان وتحسن الإدراك الحركي.

2- **دراسة S.Janatian et all,2009:**

عنوان الدراسة: فعالية العلاج باللعب القائم على التوجه السلوكي المعرفي في خفض حدة أعراض قصور الانتباه/فرط الحركة بين تلاميذ المدارس الابتدائية الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 9-11 سنة.

هدف الدراسة: خفض حدة أعراض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال التقليل من السلوكات الاندفاعية والاستجابات الخاطئة.

عيّنة الدراسة: اشتملت على (30) طفل من الجنس الذكور بسن يتراوح بين (9-11) سنة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية ضمن الأطفال المحالين إلى العيادة والذين تمّ تشخيصهم من قبل الطبيب العقلي على أنّ لديهم قصور في الانتباه مصحوب بفرط الحركة. استعملت الدراسة المنهج التجريبي حيث قسمت العيّنة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: البرنامج العلاجي القائم على اللعب (8 حصص علاجية بمدة 30-45 دقيقة للحصة الواحدة)، استبيانات لتقدير درجة قصور الانتباه وفرط النشاط(MFFT)(CSi-4).

نتائج الدراسة: بينت الدراسة تحسن في شدة أعراض قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لدى هؤلاء الأطفال، حيث لاحظ الباحث انخفاض في عدد الأخطاء وتحسن في زمن الاستجابة وتوصّلهم إلى سلوك مقبول اجتماعيا.

3- **دراسة (F.Naderi et all,2010):**

عنوان الدراسة: فاعلية العلاج باللعب في خفض الحصر وتنمية النموّ الاجتماعي لدى الأطفال الإيرانيين ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.

هدف الدراسة: استعمال اللعب في تنمية الحواس والقدرة على حل المشكلات وخفض الحصر وتنمية النموّ الاجتماعي.

عيّنة الدراسة: اشتملت على (80) طفلا من كلا الجنسين تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية ضمن الأطفال المحالين إلى العيادة والذي تمّ تشخيصهم على أنّ لديهم: قصور في الانتباه مصحوب بفرط الحركة وحصر. حيث تمّ تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

أدوات الدراسة:

- استبيان كونرز (Conner's Parent Rating Scale).
- مقياس للحصر (Ahwaz Children Anxiety Test).
- مقياس فاينلد للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale).
- البرنامج العلاجي (10 حصص، تقدر مدة كلّ حصة بساعة تقريبا).

نتائج الدراسة: توصّلت إلى الكشف عن فعالية العلاج باللعب في خفض المشكلات النفسية والسلوكية من قصور في الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى حصر دون أن ينعكس ذلك سلبيا على الطفل من خلال زيادة وعيه ونموّه الاجتماعي.

4- دراسة Jagtheesan Alagesan et all,2011 :

عنوان الدراسة: تأثير اللعب في علاج أطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة- دراسة استطلاعية-

هدف الدراسة: دراسة محاسن العلاج الدوائي المصحوب بعلاج قائم على اللعب على خفض النشاط الزائد وقصور الانتباه.

عيّنة الدراسة: اشتملت (50) طفل من كلا الجنسين ممن تراوحت أعمارهم بين (5- 12 سنة) اختيروا بطريقة قصدية ضمن معايير انتقاء وتشخيص قصور الانتباه وفرط الحركة، قسمت العيّنة إلى مجموعتين: ضابطة (تتلقى فقط العلاج الدوائي) وتجريبية (تتلقى العلاج باللعب والعلاج الدوائي) تمّ تطبيق البرنامج لمدة شهر واحد بواقع ساعة واحد كلّ يوم.

نتائج الدراسة: بعد رصد نتائج استبيان كونرز ومعالجتها إحصائيا أظهرت الدراسة التأثير الايجابي والمفيد للعلاج الدوائي المصحوب بالعلاج باللعب في إعادة تأهيل أطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.

5- دراسة Barzegary et all، 2011.

عنوان الدراسة: اثر العلاج باللعب على أطفال الذكور ذوي قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

هدف الدراسة: استعمال الاقتصاد الرمزي ضمن لعبة حلقة الساعة وتحفيز الأطفال على الاستماع إلى التعليمات والعمل على إتمام المهامّ.

عيّنة الدراسة: اشتملت على (14) طفل ذكر بسن يتراوح بين (7-8) سنوات من ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة المشخصين في عيادة Tabriz Shams بإيران. تمّ تقسيم العيّنة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة:

- Children Symptoms Inventory-4.
- البرنامج العلاجي (10 حصص للعبة Watch ring)

نتائج الدراسة: بعد الانتهاء من الحصص العلاجية سجل انخفاض في مستوى السلوكات الحركية الزائدة على أفراد المجموعة التجريبية كما أصبح باستطاعتهم الانتباه بطرقة أفضل إلى التعليمات اللغوية من جهة وتكملة المهامّ من جهة أخرى. ما يؤكّد فاعلية لعبة Watch Ring والاقتصاد الرمزي في خفض من أعراض الاضطراب.

6- دراسة Elham Foroozandeh et Malihe Mahdieh،2014:

عنوان الدراسة: تأثير العلاج باللعب على الذاكرة البصرية لدى أطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة.

هدف الدراسة: التحقّق من تأثير اللعب على تحسين الذاكرة البصرية باعتبارها واحدة من الوظائف التنفيذية لدى أطفال يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة.

عيّنة الدراسة: اشتملت على 22 طفلا من ذوي قصور انتباه وفرط الحركة تمّ اختيارهم عشوائيا وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ضابطة (12 طفلا) والثانية تجريبية (10 أطفال).

أدوات الدراسة: اختبار للذاكرة البصرية (Kim-Kard)، برنامج العلاج باللعب (يتألف من 8 حصص من العلاج قائمة على التوجه المعرفي السلوكي، مدة كلّ حصة تتراوح بين 30 و45 دقيقة).

نتائج الدراسة: أظهرت فعالية العلاج باللعب في تحسين الذاكرة البصرية لدى فئة ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة. كما أسفرت النتائج على أنّ العلاج باللعب يؤثر بطريقة تدريجية على وظائف الفص الجبهي ويساعد بطريقة مباشرة في نموّها.

7- دراسة Vasileios Tasimaras et all، 2014.

عنوان الدراسة: تأثير العاب الكمبيوتر التفاعلية في خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة وفئة التخلف العقلي.

هدف الدراسة: تأثير لعبة التنس الإلكترونية في خفض قصور الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية لدى فئة قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة وفئة التخلف العقلي.

عيّنة الدراسة: اشتملت (20) راشد (10 ذكور- 10 إناث) من فئة قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة وفئة التخلف العقلي المسجلين ضمن أقسام التربية الخاصّة الرياضية، بسن يتراوح بين (20 و25 سنة) قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تشمل 10 أفراد (5 ذكور و5 إناث) تلقوا البرنامج (36 حصة، كلّ حصة تدوم 20 دقيقة) ومجموعة ضابطة (5 ذكور و5 إناث) تلقت البرنامج المعتاد ضمن أقسام التربية الخاصّة.

أدوات الدراسة:

- Adult ADHD Self-ReportScal (World health Organization, 2003)
- The instrumente zur diagnose der Adulten Adhs- IDAA-(Rosler et all,2004)

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج انخفاض في أعراض قصور الانتباه بنسبة 20,27% وفرط الحركة بنسبة 14,92% والاندفاعية بنسبة 29,39% لدى هذه الفئة حيث لوحظ تحسن في الأداء الرياضي والحركي حيث أصبح هؤلاء الأفراد يتمتعون بقدرة عالية في التحكم في حركات الجسم ويتميزون بسلوكات اقل اندفاعية.

8- دراسة Badrie Mohammed Nour ElDaou et all، 2015.

عنوان الدراسة: تأثير لعبة الشطرنج على تركيز أطفال ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة- دراسة تجريبية على تلاميذ التعليم المتوسّط-.

هدف الدراسة: الكشف عن تأثير التدريب على لعبة الشطرنج في تحسين قدرات الطفل في التركيز والاستماع للتعليمات اللغوية.

عيّنة الدراسة: تألفت من (14) طفل ذوي قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة، تمّ تشخيصهم ضمن مدارس المرحلة المتوسّطة ممن يتراوح سنهم بين (11-13) سنة.

أدوات الدراسة: استمارة كونرز CTRS، اختبار لقياس التركيز، اختبار تحصيل لغوي.

نتائج الدراسة: تحسن قدرة هؤلاء التلاميذ في الاستماع وزيادة معتبرة في القدرة على التحكم في ردود الأفعال والتركيز ومدته.

تعقيب على المحور الخامس: الذي تضمّن "دراسات استخدمت اللعب لعلاج قصور الانتباه وفرط الحركة "

– حاولت بعض دراسات هذا المحور استعمال اللعب كتقنية علاجية لتنمية الجوانب المعرفية للأطفال المصابين بقصور الانتباه وفرط الحركة كالإدراك (غادة جلال عبد الحكيم، 2006) الذاكرة البصرية (Elham Foroozandeh et all, 2014)، التركيز والاستماع التعليمات (Badrie Mohammed Nour ElDaou et all, 2015) من جهة. وعلاج جوانب أخرى مصاحبة للاضطراب كالحصر والنموّ الاجتماعي في دراسة (F.Naderi et all, 2010) من جهة أخرى. أمّا البقية فاستعمله لخفض الأعراض الأساسية لقصور الانتباه وفرط الحركة كدراسة(غادة جلال عبد الحكيم، 2006) ودراسة (S.Janatian et all, 2009) (Barzegary et all,2011) (Vasileios Tasimaras et all, 2014)

– كانت معظم عيّنات هذا المحور صغيرة من حيث الحجم إلا في دراسة (F.Naderi et all,2010) ودراسة (Jagtheesan Alagesan et all,2011).

– بعض دراسات المحور استعملت العلاج باللعب مع فئات جنسية محدّدة كما هو الحال في دراسة (غادة جلال عبد الحكيم، 2006) الذي تعامل مع عيّنة إناث ودراسة (S.Janatian et all, 2009) (Barzegary et all,2011) مع عيّنة الذكور.

– اكتفت دراسات هذا المحور بتوظيف خلال حصصها العلاجية الألعاب التقليدية دون استعمال الوسائل التكنولوجية (العاب الكمبيوتر) في ذلك إلا في دراسة (Vasileios Tasimaras et all, 2014).

– الفترات الزمنية المستخدمة لتنفيذ برامج العلاج باللعب مع فئة قصور الانتباه وفرط الحركة كانت قصيرة لتغطية جميع الأعراض وعلاجها؛ تراوحت عدد جلسات برامج هذا المحور بين (8 و12) جلسة إلا في دراسة (Vasileios Tasimaras et all,2014) التي كانت عدد جلساتها (36 جلسة).

– أكدت دراسات هذا المحور على فائدة وجدوى العلاج باللعب وأساليب التعلّم التي طبقت فيها، فقد كشفت عن تحسن ملحوظ في الجوانب المعرفية والسلوكية المختلفة لدى فئة قصور الانتباه وفرط الحركة ابتدءا من فئة الأطفال (غادة جلال عبد الحكيم،2006) (S.Janatian et all, 2009)(F.Naderi et all, 2010)(Jagtheesan Alagesan et all,2011) (Elham Foroozandeh et all, 2014) (Badrie Mohammed Nour ElDaou et all,2015) إلى فئة الراشدين (Vasileios Tasimaras et all,2014).

الخلاصة:

من خلال استعراض نتائج هذه الدراسات ومناقشتها يمكن استخلاص النقاط الآتية :

– أكثر الاستراتيجيات الإرشادية والعلاجية المستخدمة في برامج هذه الدراسات هي: الإرشاد باللعب، الإرشاد الأسري، العلاج السلوكي والمعرفي (اللعب، الضبط الذاتي، الاسترخاء، التعزيز الايجابي)، العلاج باللعب. وهي استراتيجيات أكدت فائدتها وجدواها مع هذه الفئة.

– أهملت هذه الدراسات استعمال الوسائل التكنولوجية في برامجها العلاجية، على الرغم من أهمّيتها في تسهيل عملية العلاج وتفعيلها.

– أهملت هذه الدراسات التنسيق بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ البرامج العلاجية الخاصّة بفئة قصور الانتباه وفرط الحركة.

– اغلب الدراسات استعملت اللعب كأداة ضمن الجلسات الإرشادية بهدف علاج الأعراض الأساسية لقصور الانتباه وفرط الحركة، وفي البعض منها استعملته كعلاج قائم بذاته لعلاج الاضطرابات المصاحبة لحالات قصور الانتباه وفرط الحركة كاضطرابات الإدراك، الذاكرة البصرية، الحصر والنموّ الاجتماعي. وفي كلتا الحالتين أثبتت هذه الدراسات فاعليته.

– العديد من هذه الدراسات أهملت التدخل المبكر، واكتفت بعلاج الأطفال ذوي فئات عمرية متقدّمة أي ما بين (9- 11) سنة.

– من بين الدراسات المستعرضة لم نعثر ولو على دراسة واحدة أجريت في البيئة الجزائرية واستعملت العلاج باللعب كمدخل لعلاج أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال المتمدرسين.

التوصيات والمقترحات:

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم التوصيات والاقتراحات التالية:

1- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية أخرى هادفة للتخفيف من مشكلة قصور الانتباه وفرط الحركة ودراسة فاعليتها مع عيّنات كبيرة.

2- الاهتمام أكثر بإعداد ببرامج التدخل المبكر وتطبيقها مع فئة قصور الانتباه وفرط الحركة مع مراعاة في بنائها ما يتناسب سن الطفل وجنسه وثقافته.

3- الاهتمام أكثر بالتكامل والتنسيق بين الأسرة والمدرسة خلال بناء وتنفيذ البرامج العلاجية المقدّمة لفئة لأطفال قصور الانتباه وفرط الحركة والعمل على إشراك الوالدين في تقويم سلوك الطفل.

4- الاهتمام أكثر بالعلاج المتعدّد المحاور أي دمج الطرق السلوكية المعرفية مع الوسائل التكنولوجية في البرامج العلاجية المقدّمة لفئة قصور الانتباه وفرط الحركة والاهتمام باستغلال هذه الطرق مع أنشطة تناسبهم وتمكنهم من تنمية قدراتهم المعرفية والسلوكية والأكاديمية.

5- تعميم تنفيذ البرامج العلاجية الناجحة والفعالة مع فئة قصور الانتباه وفرط الحركة على مستوى مختلف مؤسّسات التأهيل النفسي والتربوي في البيئة الجزائرية.

6- اقتراح مواصلة البحث في اعداد برامج علاجية تعتمد على اللعب في خفض قصور الانتباه وفرط الحركة في البيئة الجزائرية.

المراجع:

1- احمد محمد يونس قزاقزة(2005)، **فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

2- أمينة إبراهيم شلبي(2009)، اثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، **مجلة كلّية التربية- جامعة المنصورة**(69)، ص 208-259.

3- إيمان فؤاد الحاج إبراهيم(2011)، **فاعلية برنامج سلوكي في معالجة شدة اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

4- عبد الكريم بن مصطفى (2013)، بعنوان مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، **مجلة كلّية التربية-الأزهر**(152)2،ص 831-851.

5- علا محمد زكي الطبباني ومها محمد زكي الطيباني(2013)، **فاعلية كلّ من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه/ فرط الحركة لدى الأطفال في المرحلة ما قبل المدرسة**، أوراق علمية مقدّمة في الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.

6- غادة جلال عبد الحكيم(2006)، تأثير برنامج العاب تعاونية على اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والإدراك الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**(48)، ص 241-316.

7- فائقة محمد بدر والسيد علي سيد أحمد(1999)، **اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

8- فوزية محمدي(2011)، **فاعلية برنامجين تدريبين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

9- قحطان احمد الظاهر(2008)، **مدخل إلى التربية الخاصّة**، ط2، دار الوائل للنشر، عمان، الأردن.

10- كلارك موستاكس ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان(1990)، **علاج الأطفال باللعب**، دار النهضة العربية، القاهرة.

11- محاسن بهاء الدين خاشقجي(1999)، **فاعلية برنامجي التدريب على ضبط الذات والتعزيز الايجابي في خفض النشاط الزائد لدى عيّنة من التلميذات في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

12- محمد على كامل(2003)، **الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الانتباه**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

13- هاندي بنت محمد إسماعيل عفاشة(2008)، **فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب "فرط النشاط-قصور الانتباه" لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلّم بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطيبة، المملكة العربية السعودية.

14- American Psychiatric Association(2000), **Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-4R)**, éditons Masson, France.

15- Badrie Mohammed Nour ElDaou et Sara Ibrahim El-Shamieh(2015), The effect of playing Chess on the concentration of ADHD students in the 2nd Cycle, Revue **Procedia- social and behavioral sciences**(192), p638-643.

16- Barzegary et Zamini(2011), The effect of play therapy on children with ADHD, Revue **Procedia-Social and Behavioral Sciences**(30), p2216-2218.

17- Berkouche Faiza(2014), Le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention, chez l'enfant, Revue **Santé-MAG**(29) Avril, p16-18.

18- Catherine Bernier(2009), **Evaluation d'un Programme pour Parents d'Enfants Présentant un Déficit de l'Attention/hyperactivité**, thèse de doctorat non publié, Université du Québec a Trois-Rivières, Canada.
19- Clémence Guilé, Ingrid Zammouri(2011),L'abord du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperkiésie par la psychomotricité**,** Revue **Perspective Psy**(50)1, p62-68.
20- Elham Foroozandeh et Mahdieh(2014), Effect of Play Therapy on Visuel Memory in AHDH children, **International Journal of Sport Studies**(8)4, p1005-1009.
21- F.Naderi, A.Heidarie, L.Bouron, P.Asgari(2010), the efficacy of play therapy on ADHD, Anxiety and social maturity in 8 to 12 years aged clientele children of Ahwaz Metropolitan counseling clinics, **Journal of Applied Sciences**(3)10, , p 189-195.
22- Francine Lussier(2014), Programme d'intervention auprès des enfants qui souffrent de TDAH /H, Revu **Psychologie Québec /dossier** (31)3, , p 39-45.
23- Jagatheesan Alagesan, Sardesai A, Shradha, Sankar B.Mani(2011), Effect of play therapy in children with attention deficit hyperactivity disorder- a single blinded randomized controlled study, **Indian Journal of Physiotherapy and Occupational Therapy** 5(1), p70-72.
24- J.Marquet-Doléac, R.Soppelsa, J.M.Albaret(2006), Validation d'un Protocole d'apprentissage de l'inhibition sur une population d'enfants avec trouble de l'attention/hyperactivité, Revue **Entretiens de Psychomotricité Actes de congrès : Indications thérapeutiques en psychomotricité**, p90-99.
25- Jean-Michel Albaret et Jérome Marquet-Doléac (2011), Psychomotricité et trouble déficit de l'attention /hyperactivité ; nouvelle perspectives dans l'approche de l'enfant agité et distrait**,** Revue **Développements** 3(9), p 9-16. DOI 10.3917/devel.009.0009
26- Juneau, Louis-Philippe boucher (2004), Le déficit de l'attention /hyperactivité et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire : l'état de la question, Revue **Education et francophonie** 1(32), p 38-53.
27- Laurent Victor(2006), Les Enfants Hyperkinétiques, mythe ou réalité ?,Revue **la médecine générale**(238), p 496-500.
28- Marie-Claude Guay, Samuel Giroux et Carine Chartrand(2011), Impact d'une Thérapie Comportementale sur les Comportement d'Opposition et de Provocation d'enfants d'âge préscolaire qui présentent un TDAH, un trouble oppositionnel et un retard de langage, Revu **Perspectives Psy**3(50), p256-262.
29- Martine Verreault, Claudia Verret et Line Massé(2014), Impact d'un Programme d'interventions Multidimensionnel Conçu pour les Parents et Leur Enfant Ayant un TDA/H sur Leurs Habiletés Sociales Et Leur Difficulté d'adaptation, Revu **l'adaptation et de la scolarisation** 4(68), p53-69.
30- Michel Bader(2012),Le traitement des enfants et des adolescents sportifs ayant un trouble du déficit d'attention-hyperactivité. Revu **Schiweizerische Zeitschrift Fur « Sportmedizin Und Sporttraumatologie»**(60)4, p153-156.
31- Nancy le blanc(2009), Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité au préscolaire; nature, évaluation et traitement. Revu **Santé Mentale au Québec**, vol(34)2, p199-215.

دور الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك الجزائري

دراسة ميدانية لعيّنة مستهلكين من مدينة المدية

أ. ياليشاني وهيبة
جامعة المدية

الملخّص:

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك بمدينة المدية، وإيجاد العلاقة بينهما، ولتحقيق غرض الدراسة تمّ الاعتماد على استبانة، وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها، تكونت العيّنة من 482 مستهلكا ممن لهم دخلا، ولهم مستوى تعليمي ابتدائي على الاقل، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الوعي في مدينة المدية متوسّطا، وأن مستوى ترشيد سلوك المستهلك مرتفعا، كما أظهرت الارتباط الضعيف بين الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك، كما أنّه لا توجد فروق تعزى للمتغيّرات الشخصية (الجنس، المستوى التعليمي، مستوى الدخل، العمر) لكلا البعدين، ماعدا متغيّر الحالة الاجتماعية حيث توجد فروق تعزى لهذا المتغيّر لصالح المتزوجين.

Abstract

The study aimed to assess the level of consumer awareness and rationalizing consumer behavior in Medea, and find a relationship between them.

To fulfill the purpose of the study,we prepared a questionnaire, and after making sure of the sincerity of the tool and its persistence, formed the sample of 482 consumers who have an income, and their level of education elementary at least, the results showed that the level of awareness in the city of Medea average, and that the level of rationalization of consumer behavior is high,and weak correlation between consumer awareness and rationalizing consumer behavior, and that there are no differences due personal variables (sex, educational level, income level, age) for both dimensions, except social situation where there are differences due to this changing in favor of married couples variable.

يعتبر السلوك الاستهلاكي نوعا أساسيا من أنواع السلوك يمارسه كلّ فرد مهما اختلفت به السبل وتنوّعت مسالك الحياة، فدور الفرد كمستهلك هو أهمّ الأدوار التي يمارسها في حياته، بل إنّه أحيانا ما يكون هذا الدور السائد في حياة الشخص وهو المسيطر على باقي الأدوار التي يقوم بها."[1]، إلاّ نه في العصر لحالي تحوّل لاستهلاك من عملية مرتبطة بالإنتاج ومكمّلة له، إلى هدف في حدّ ذاته، ومعبّرا عن مكانة الفرد في لمجتمع. فقد انتشر ما يسمّى بالاستهلاك التفاخري أو الترفي، وأصبح سائدا في العالم بكافة دوله، متقدّمة كانت أو نامية، حيث صار الإنسان المعاصر يقتل نفسه جهدا ليزيد دخله ويحصل على أدوات استهلاك غير ضرورية تفرضها على تفكيره وسائل الإعلام وفنون الإعلان، يزعم أنّها مقاييس للمكانة الإجتماعية ،ممّا أدى إلى تداعي القيم الخلقية وانتشار القلق، وتزايد العنف، وارتفاع معدلات الإنتحار، فضلا عن شيوع أسلوب البذخ، وامراض التخمة، والسمنة، وكلّ هذا ضياع للفائض وتبديدا للثروة.

[1] علي السلمي، **إدارة السلوك الإنساني**،(القاهرة: دار غريب للطباعة، 1997(

لهذا فالضرورة ملحة لترشيد سلوك المستهلك، وتوعيته هي الطريقة العملية لذلك، حتّى يتمكن من تحقيق المنفعة الحقيقة من عملية الاستهلاك، بالحفاظ على صحته، وبيئته، وعقله، ومجتمعه، وموارد أمته، وحماية أمواله من سوء الاستغلال، وذلك لأنّ تلبية حاجات غير حقيقية يعتبر هدرا للمال وهو سلوك غير رشيد. فسلوك المستهلك يكون رشيدا إذا تمّت عملية اتخاذ القرار على أساس المعرفة والتأكد ،والتخطيط المسبق خاصّة وأنّ ترشيد الاستهلاك وتوجه المستهلك توجها إيجابيا، لا يمكن تحقّقها فطريا وإنّما تكتسب، فلا بدّ من البحث عن الأساليب والوسائل التي تعمل على توعية المستهلك من اجل ترشيد سلوكه.

1.إشكالية الدراسة: "تقوم النظريات الاقتصادية التي تدرس سلوك المستهلك على افتراض الرشد والعقلانية Rationality لدى هذا الشخص، لأنّه "من المعروف اقتصاديا أن أنسب وسيلة لتقريب القرارات الاستهلاكية للأفراد هي الرشد الاقتصادي في الشراء."[1]، إلاّ أنّ انتشار ثقافة الاستهلاك، والإنفاق غير الموجّه أصبحت هي السمة السائدة في المجتمعات المتقدّمة والنائية على حدّ سواء، أدت إليها ظروف الحياة الجديدة، من تقدّم صناعي وتكنولوجي، وتطوّر الإتصالات، وإغراق الأسواق بصنوف الكماليات، ومقابل ذلك انخفاض الوعي الاستهلاكي لدى أفراد المجتمع.وبالتالي أصبح الأجدر " بالاهتمام في موضوع الاستهلاك والمستهلك هو اللاعقلانية أي أنّ سلوك المستهلك قد يصيبه الملل أو التعب، أو يكون للمستهلك عادات، وأنّه قد يخدع بلون السلعة أو شكل الورق، أو تصميم الزجاجة، أي أنّ المستهلك وحده هو الذي يمكن أن يقع فريسة للإعلان بتوهم وجود علاقة بين السلعة وما تحقّقه بالنسبة له. هذا الجانب من السلوك اللاعقلاني هو المثير بالفعل للفكر والمستحقّ حقّاً بالاهتمام."[2]، بمعنى أنّه لابدّ من تفعيل الترشيد الاستهلاكي ولا يتمّ ذلك إلاّ بزيادة وعي المستهلك، باعتباره الوحيد القادر على حماية نفسه عند تسلحه بالوعي الاستهلاكي، وهو الضمان لإتخاذ السلوك الرشيد.

ويمكن طرح إشكالية الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى مساهمة الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك الجزائري في مدينة المدية؟

ويمكن بلورة هذه الإشكالية من خلال طرح الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى وعي المستهلك الجزائري في مدينة المدية؟
2. هل يتّسم سلوك المستهلك الجزائري في مدينة المدية بالرشد؟
3. هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الوعي الاستهلاكي للمستهلك وترشيد سلوكه؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المستقصين حول دورالوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك تعزى للمتغيّرات الشخصية.

2.المفاهيم الإجرائية للدراسة:

[1] زيد بن محمد الرماني، مرجع سبق ذكره، ص 5.

[2] زيد بن محمد الرماني، **نظرة جديدة لسلوك المستهلك، 2011/3/3**، http://www.alukah.net/culture/

- **الوعي الاستهلاكي:** يعني إحاطة المستهلك بالمعلومات والإرشادات المتعلّقة بمختلف أوجه الاستهلاك، وتشمل البيانات المدونة على المنتجات، الوعي التسويقي، الوعي الغذائي الصحي، الوعي بخقوق المستهلك.
- **ترشيد سلوك المستهلك:** هو عمل أو إجراء يستهدف إخضاع ظاهرة الاستهلاك لمبادئ السلوك السوي المتمثّلة في تحقيق المنفعة، الإقتصاد في النفقة، وترتيب الأولويات، والإنفاق في حدود الدخل.

3.أهمّية الدراسة:

- نشر ثقافة الترشيد في المجتمع الجزائري، وتشجيع الإدخار والاستثمار، خاصّة بعد تهاوي أسعار النفط.
- رغم أنّ موضوع الدراسة متداول في وسائل الإعلام، وتسعى الهيئات المهتمة بالمستهلك، وأجهزة الدولة لتحقيقه إلاّ أنّ الدراسات العلمية المتخصّصة قليلة، إن لم نقل نادرة في هذا الموضوع، وهذا ما أعطانا رغبة في إعطائه الطابع الأكاديمي.
- محاولة ضبط محدّدات الوعي الاستهلاكي، وترشيد سلوك المستهلك.
- تحديد المستوى العامّ للوعي الاستهلاكي، ومستوى ترشيد سلوك المستهلك، إستنادا للمحدّدات التي اعتمدتها الدراسة.
- تحديد العلاقة بين مستوى الوعي اللاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك.

4.الدراسات السابقة:يشير الكثير من الباحثين إلى أهمّية الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك، ولكن الدراسات والبحوث المتعلّقة بذات الموضوع نادرة نسبيا، لهذا سنعرض بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

1. في عام 1997 قام الملاح وزغلول بدراسة أثر الوعي الاستهلاكي في حماية المستهلك ودور الحكومة في تحقيق الحماية واستخدما بيانات مقطعية عن خصائص المستهلكين بمنطقة شبرا الخيمة بمصر وطبقا أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي واللابرمتري في تحليل البيانات. وأوضحت النتائج أنّ هناك علاقة طردية بين كلّ من المستوى التعليمي ومستوى الدخل وتفضيل الجودة وحماية المستهلك. كما أوضحت النتائج أيضًا عدم وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والوعي الاستهلاكي وأنّ غالبية المستهلكين يرون أن حماية المستهلك هي عامل مشترك بين الأفراد والحكومة.

2. و في عام 1954 قام Stone J. R بدراسة المقاييس الاستهلاكية للمستهلكين وسلوك المستهلك في بريطانيا للفترة 1920-1938، وقد أخذ ستون في الاعتبار الفروق الرئيسية في طريقة الاستهلاك وأنماط الاستهلاك المختلفة لسبب التغير في التفضيل وكذلك أثر المتغيّرات الاجتماعية والثقافية على هذه الأنماط وتوصّل إلى أنّ النمط الاستهلاكي يتأثر تأثرًا إيجابيا مع التقدّم في التعليم والتعليمية وكذلك مع ارتفاع متوسّط دخول المستهلكين.

3. دراسة تحليلية لأثر الوعي الاستهلاكي في حماية المستهلك، قام بها كلّ من د.عبد العزيز بن محمد الشعيبى، ود.جلال عبد الفتاح الملاح، يهدف هذا البحث إلى دراسة وتحليل العلاقة بين الوعى الاستهلاكي وحماية المستهلك،وقد تمّ التعبيرعن الوعى الاستهلاكي فى هذا البحث بمجموعة من المتغيّرات وقد أوضحت نتائج البحث وجود علاقة معنوية إحصائية بين مستوى الوعي الاستهلاكي وبين مستوى الدخل وبينة وبين

مستوى تعليم رب الأسرة. وخلصت الدراسة إلى أنّ السياسات المتعلّقة بحماية المستهلك يجب أن توجة لتنمية وتثقيف المستهلكين مع التركيز على شرائح المجتمع الأقل دخلا والأدنى فى المستوى التعليمي بالإضافة إلى أهمّية تفعيل القوانين الحالية لحماية المستهلك حيث أشارت النتائج إلى وجود فجوة بين القوانين القائمة وتطبيق هذه القوانين.

4. أجرى الدكتورطارق الخير، دراسة حول حماية المستهلك ودورها في رفع مستوى الوعي الاستهلاكي لدى المواطن السوري، تهدف إلى التعرف على واقع حماية المستهلك في سورية، وخلصت الدراسة إلى أنّ وعي المستهلك السوري ضعيف، عدم فعالية الرقابة الحكومية على السوق الاستهلاكية في سورية، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في درجة الوعي الاستهلاكي حسب متغيّري الجنس، والمستوى التعليمي.

5. أجرى 2009 (Besir Koc (دراسة بعنوان:الوعي الاستهلاكي ومصادر المعلومات للغذاء السليم- دراسة حالة تركياالشرقية – هدفت الدراسة إلى التأكيد على أهمّية مصادر ووسائل الإتصال في توعية المستهلك بمخاطرالمواد الغذائية، وأيضا هدفت إلى تحديد الآثارالناتجة عن المعلومات المتحصل عليها في تغيير العادات الشرائية للمستهلك، وخلصت الدراسة إلى أنّ التلفزيون يعتبر المصدر الرئيسي للمعلومات المتعلّقة بسلامة الغذاء لمختلف الفئات، ماعدا الفئة الأقل تعلّما فيعتبر الأطباء وموظفي الصحّة المصدر الرئيسي للمعلومات التي تجعلهم يغيرون عاداتهم الاستهلاكية.

6. قامت آمال عبد الرحيم (2012)بدراسة حول اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو ثقافة ترشيد الاستهلاك، تهدف هذه الدراسة التعرّف على اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو المعرفة بثقافة ترشيد الاستهلاك، ومصادر هذه المعرفة، وإسهامها بتعزيز ونشر هذه الثقافة ،توصّلت الدراسة إلى نتائج عدة لعل أهمّها معرفة الطالبة الجامعية السعودية بثقافة ترشيد الاستهلاك من مصادر معدودة فضلاً عن ضآلة دورها في نشر هذه الثقافة. وقد أشارت المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية في العلاقة بين الخلفية الاجتماعية للطالبة ومعرفتها بثقافة ترشيد الاستهلاك وممارستها لهذه الثقافة، وقلة اهتمام مؤسّسات المجتمع المدني بثقافة ترشيد الاستهلاك.

5.منهج الدراسة: للقيام بأي دراسة لابد من الاعتماد على قواعد وأسس تمثّل المنهج الذي يعرّف على أنّه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامّة التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتّى يصل إلى نتيجة معلومة "[1].فالمنهج ضروري للبحث وهو الذي ينير الطريق، ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث"[2].

وفي دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي "يعتمد على دراسة الواقع ويهتمّ بوصف الظاهرة وصفا دقيقا، وتحليلها وتفسيرها واستخلاص التعميمات والإستنباطات منها،ويعبر عنها تعبيرا كمياً أو

---

[1] فوزي عبد الخالق، **طرق البحث العلمي، المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية،عمان:** المكتب العربي الحديث، 2007، ص 76.

[2] رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية(المسيلة، الجزائر:** منشورات جامعة محمد بوضياف.2002) ط 1، ص 119.

كيفيا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمّي فيعطينا وصفا رقمياّ يوضّح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات إرتباطها مع الظواهر المختلفة"[1].

6.مجتمع الدراسة:

يتمثّل المجتمع الذي ترتكز عليه الدراسة جميع المستهلكين القاطنين بمدينة المدية الذين لديهم دخلا، ومستوى ابتدائي على الأقلّ.

7.عيّنة الدراسة: فالعيّنة جزء يتمّ اختياره من.بحيث تمثّل هذه العيّنة المجتمع وتحتوي على الصفات الأساسية للمجتمع، وهناك أنواع عديدة من العيّنات، تختلف باختلاف المجتمع المدروس ونوع المشكلة، وفي بحثنا اعتمدنا على **الطريقة الفرضية (القصدية)**" التي تستخدم عموما في الدراسات الاستطلاعية التي تتطلب القياس أو اختبار فرضيات محدّدة، وبخاصّة إذا كان مجتمع البحث غير مضبوط الأبعاد، وبالتالي لا يوجد في إطار دقيق، يمكن من اختيار العيّنة عشوائيا"[2]، وتمثّلت عيّنة الدراسة في 482 شخصا. تمّ توزيع 650 استبيانا استرجع منها 482.

8..أداة الدراسة:لجمع البيانات المتعلّقة بالدراسة استخدمنا الاستبيان الذي يعد من أكثر أدوات البحث شيوعا في مجال الدراسات والبحوث المسحية ونظرا لندرة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع بنفس الإشكالية، اعتمدنا على المواقع التي تهتمّ بحماية المستهلك، والمجلات المتخصّصة، والإستبيانات الإلكترونية بالإضافة إلى التحاور مع المستهلكين باعتبارهم محور الدراسة.

8. 1 خطوات تصميم وبناء أداة الدراسة: نظرا لعدم وجود أداة مصمّمة لتحقيق غرض الدراسة فقد قمنا بتصميم استبيان نتوخى من خلاله تحقيق أهداف الدراسة،

8. **2 شكل الإستبيان:** قسمنا الاستبيان إلى ثلاثة أقسام أساسية قسم أول خاصّ بالبيانات الشخصية بهدف الحصول على بيانات أولية عن عيّنة الدراسة، **القسم الثاني**، يتكون من 23 فقرة تهدف إلى معرفة الوعي الاستهلاكي للمستهلكين بمدينة المدية مقسمة إلى أربعة محاور، القسم الثالث، يتكون من20 فقرة تهدف إلى معرفة ترشيد سلوك المستهلك في مدينة المدية مقسمة إلى أربعة محاور.وبذلك يكون عدد الفقرات 43 فقرة، وقد كانت إجابات كلّ فقرة من محاور الاستبانة وفق معيار لكارت الخماسي كالتالي:

الجدول رقم (01): محاور الاستبانة وفق معيار لكارت الخماسي

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
إيجابية	5درجات	4درجات	3درجات	درجتين	درجة واحدة
سلبية	درجة واحدة	درجتين	3درجات	4درجات	5درجات

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss

8. 3 الاختبارات المتعلّقة بأداة الدراسة (الاستبيان):

من المهمّ أن نتأكد من مدى جودة الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وأهمّك شيء أن تكون صادقة، بمعنى: هل قاست فعلا ما وضعت لقياسه؟ وتتسم بالثبات فالمقياس أو الجهاز الثابت سوف يعطي نفس

[1] ذوقان حميدات وآخرون، **طرق البحث العلمي**، (عمان: دار الشروق،2004).

[2] المرجع السايق، ص 198.

النتيجة تقريبا لنفس الشخص عند إجراء القياس لمرات عديدة في نفس اليوم أو أيام مختلفة حيث تكون تلك النتيجة مؤشرا جيدا لقدرات هذا الشخص.

8. 3. 1 الصدق Validity: تمّ التأكد من صدق الإستبييان بطريقتين:

8. 3. 1 . 1 صدق المحكمين :عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من مختلف الجامعات الجزائرية **8. 3. 1 . 2 طريقة الاتساق الداخلي أوالتجانس الداخلي Internal Consistency:**

يقصد به "مدى اتساق مفردات الاختبار مع بعضها، أو بمعنى آخر مدى العلاقة بين المفردة الواحدة والاختبار أو الأجزاء ذات العلاقة المفترضة. هناك من يراه ان الاتساق الداخلي معيارا من معايير الصدق، وهناك من يصنفه على أنّه من طرق قياس ثبات أداة البحث"[1].

يتّضح من خلال الجدول السابق أن جميع العبارات كانت دالّة إحصائيا عند مستوى معنوية (0.01) لأن مستوى الدلالة لكل عبارة أقل من مستوى المعنوية α=0.01، لذا لا نستبعد أية عبارة من عبارات هذا المجال من التحليل. الأمر الذي يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات هذا المجال.

جدول رقم (02): يبين معاملات الارتباط بين درجات البعدين والدرجة الكلية للاستبيان

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي الاستهلاكي	0.799	*0.000
ترشيد سلوك المستهلك	0.785	*0.000
*دالّ إحصائيا عند مستوى معنوية α=0.01		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss

يوضح الجدول رقم (2) أن هناك علاقة قوية بين المجالين وأداة القياس، وبذلك تعتبر عبارات المجالين صادقة لما وضعت لقياسه، لأن قيمة معامل الارتباط قريبة من 1 ومستوى الدلالة للمجالين أقل من مستوى المعنوية الإحصائية 0.01 وانطلاقا من نتائج الاتساق الداخلي والصدق البنائي يكون الاستبيان بشكله النهائي يتضمّن المجالين بجميع عبارتهما.

8. 3.2 ثبات الإستبيان: ونعني به مدى قدرة الاختبار على إعطاء نفس الدرجات أو درجات متقاربة في أوقات مختلفة أو ظروف مختلفة عندما يطبق على العيّنة نفسها أو على عيّنة ممثّلة من المجتمع نفسه وتمّ التأكد من ثبات الاستبيان عن طريق العيّنة الإستطلاعية المكونة من 26 مستقصى، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (03): معاملات ثبات الاستبيان

البعدين	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
البعد الأول:الوعي الاستهلاكي	23	0.873
البعد الثاني: ترشيد سلوك المستهلك	20	0.868
المجاليين معا	43	0.843

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss

[1] حسين عبد الفتاح الغامدي، **ملخّص لأساليب قياس الصدق والثبات في الإختبارات**، http://faculty.mu.edu.sa/publi

من أجل تقدير مستويات الوعي الاستهلاكي، وترشيد سلوك المستهلك حسبنا المتوسّط الحسابي (المتوسّط المرجح)، ليصبح التوزيع حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (04): تقدير أوزان الإجابات

المتوسّط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1.79	منخفض جدا
من1.80 إلى 2.59	منخفض
من 2.60 إلى 3.39	متوسّط
من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
من 4.20 إلى 5	مرتفع جدا

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمنا برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية: Statical Package for Social)S.P.S.S Sciences الإصدار 23) للقيام بعملية التحليل الإحصائي للبيانات والتوصّل إلى الأهداف الموضوعة في إطار هذه الدراسة، كما تمّ اعتماد مستوى دلالة (0.01) الذي يقابله مستوى ثقة (0.99) لتفسير نتائج كلّ الاختبارات التي تمّ إجراؤها.

واستخدمنا الاختبارات غير المعلمية لأنّها اختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية، حيث أنّ مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة يعتبر مقياسا ترتيبيا، كما اعتمدنا على الأدوات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عيّنة الدراسة؛
- المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استجابة أفراد عيّنة الدراسة حول المجالين؛
- حساب معامل الارتباط سيبرمان لأن المتغيّرات ترتيبية؛
- اختبار " One Sample T test " لدراسة الفروق في إجابات عيّنة الدراسة حول عبارات الاستبيان؛
- اختبار التباين الأحادي لدراسة الفروق One Way ANOVA.
- *معامل ألفا كرونباخ؛

*اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف-سمرنوف (Sample K-S-1))؛

* اختبار التجانس Levene' Test.

الهدف من الدراسة هو الوقوف على واقع الوعي الاستهلاكي، وترشيد سلوك المستهلك، ومعرفة العلاقة بينهما من أجل إيجاد مقترحات من شأنها رفع الوعي الاستهلاكي، وبلوغ السلوك الاستهلاكي مبلغ الرشد، وفيما يلي سوف نقوم بعرض أهمّ الخصائص المميزة لعيّنة الدراسة من حيث الجنس، الحالة الإجتماعية، المستوى التعليمي، ومستوى الدخل، اعتمادا على الجداول والرسومات البيانية.

الجانب التطبيقي:

1.توزيع العيّنة حسب الخصائص الشخصية:على ضوء المتغيّرات الوسيطية الموجودة بالاستبيان تمّ تحديد خصائص أفراد عيّنة الدراسة على النحو الموجود بالجدول التالي:

جدول رقم (05): تكرارت ونسب الخصائص الشخصية لعيّنة لدراسة

المعلومات	الخصائص	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	269	٪ 55,8
	أنثى	213	٪ 44,2
	المجموع	482	٪ 100,0
الحالة الإجتماعية	متزوج	**282**	**٪58,5**
	غير متزوج	**182**	**٪37,8**
	المجموع	**482**	**٪ 100,0**
العمر	25-15	59	٪ 12,2
	35-25	196	٪ 40,7
	45-35	114	٪ 23,7
	55-45	86	٪ 17,8
المستوى التعليمي	ابتدائي	23	٪ 4,8
	متوسّط	36	٪7,5
	ثانوي	104	٪21,6
	جامعي	**231**	**٪47,9**
	دراسات عليا	88	٪18,3
	المجموع	482	٪100,0
مستوى لدخل	أقل من 18000	103	٪ 21,4
	30000-18000	102	٪ 21,2
	42000 -30000	136	٪ 28,2
	54000 -42000	73	٪ 15,1
	66000 -54000	34	٪ 7,1
	أكثر من 66000	32	٪ 6,6
	القيم المفقودة	2	٪ 0.4
	المجموع	**482**	**٪100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss

قبل عرض أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها واختبار فرضياتها يجب معرفة طبيعة توزيع البيانات المتحصل عليها بعد تبويبها في برنامج الحزم الإحصائية؛ ولهذا استخدمنا اختبار كولمجروف-سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟ وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا.

2. اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف - سمرنوف (Sample K-S-1):

يقوم هذا الاختبار على فرضين:

الفرض العدمي (H_0): بيانات العيّنة المسحوبة من مجتمع الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل (H_1): العيّنة المسحوبة من مجتمع الدراسة لا تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي.

والجدول التالي يبين اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات أداة الدراسة.

جدول رقم (06): اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف-سمرنوف (Sample K-S-1))

الموضوع	عدد العبارات	قيمةZ	قيمة

			الاحتمالية
دور الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك الجزائري	43	0.046	0.061

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

يوضح الجدول أعلاه نتائج الاختبار حيث أنّ القيمة الاحتمالية تساوي 0.061 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.01 ($sig > 0.01$) وهذا يدل على أنّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي لذلك يجب استخدام الاختبارات المعلمية.

3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج:

3. 1 النتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى:تنصّ الفرضية الأولى على أنّ "الوعي الاستهلاكي في مدينة المدية منخفض"

جدول رقم (07): المتوسّطات والانحراف المعياري لمحاور الدراسة المتعلّقة بالبعد الأوّل " الوعي الاستهلاكي" مرتبة تنازليا

المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الوعي الغذائي الصحي	3,4442	83387,	مرتفع
البيانات المدونة على المنتجات	3,3902	73418,	متوسّط
الوعي التسويقي	3,1717	47485,	متوسّط
حقوق المستهلك	2,9060	1,00026	متوسّط
البعد الأول: الوعي الاستهلاكي	**3,2280**	**48286,**	**متوسّط**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

دلّت النتائج على أنّ الوعي الإستهلاكي في مدينة المديّة متوسّطا في أغلب المحاور باستثناء محور (الوعي الغذائي الصحي) الذي كان مرتفعا، لهذا كانت نتيجة تقدير البعد (الوعي الاستهلاكي) متوسّط.

الإفتراض الذي يعتمد عليه تفسير النتائج هو أن التقدير المرتفع والمرتفع جدا يعبر عمّا يجب أن يكون، أمّاالمتوسّط والمنخفض أو المنخفض جدّا، فيشير إلى ضرورة اتخاذ اجراءات، أو توفير عوامل تمكن من رفع مستوى الوعي إلى الحد المرغوب.

3. 2 النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية:نصّت الفرضية الثانية: على أنّ" ترشيد سلوك المستهلك في مدينة المدية منخفض".

جدول رقم (08)المتوسّطات والانحراف المعياري لمحاور الدراسة المتعلّقة بالبعد الثاني المتمثّل في ترشيد سلوك المستهلك مرتبة تنازليا :

المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الاقتصاد في النفقة	4,2647	64484,	مرتفع جدا
ترتيب الاولويات	3,7028	72192,	مرتفع
تحقيق المنفعة	3,2058	77440,	متوسّط
الانفاق في حدود الدخل	3,1512	91193,	متوسّط
البعد الثاني: ترشيد سلوك المستهلك	**3,5831**	**48474,**	**مرتفع**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

يتبيّن من النتائج أنّ ترشيد سلوك المستهلك مرتفع عموما في مدينة المدية، حيث كان مرتفعا جدًّا بالنسبة لمحور الاقتصاد في النفقة، ومرتفعا بالنسبة لمحور ترتيب الأولويات، بينما المحورين الآخرين (تحقيق المنفعة والانفاق في حدود الدخل) فكان تقديرهما متوسّط.

3. 3 **نتائج الفرضية الثالثة:** تنصّ الفرضية الثالثة على أنّه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك".

وكوتل**الفرض العدمي**(H_0): لايوجد ارتباط ذو دلالة معنوية بين الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك

الفرض البديل (H1): يوجد ارتباط ذو دلالة معنوية بين الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك.

جدول رقم (09): قيم الارتباط بين الوعي الاستهلاكي ومخاور ترشيد سلوك المستهلك

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

محاور ترشيد سلوك لمستهلك	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	نوع الإرتباط	القيمة الإحتمالية
تحقيق المنفعة	0.221	دالّ عند 0.01	إرتباط طردي ضعيف	0.000
الاقتصاد في النفقة	0.202	دالّ عند 0.01	إرتباط طردي ضعيف	0.000
الإنفاق في حدود الدخل	0.158	دالّ عند 0.01	إرتباط طردي ضعيف	0.002
ترتيب الأولويات	0.035	غير دالّ	إرتباط طردي ضعيف	0.496
الكلي	0.246	دالّ عند 0.01	إرتباط طردي ضعيف	0.000

يوضح الجدول أعلاه بأن معامل الارتباط مقدر بـ (0.24) مما يدل على وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين المتغيّر المستقل (الوعي الاستهلاكي)، والتابع ترشيد (سلوك المستهلك)، وكذلك الارتباط بين جميع محاور ترشيد سلوك المستهلك والوعي الاستهلاكي، وهذا يعني أن المعرفة قد لا تتحول إلى سلوك، كما أنّ السلوك قد يكون رشيدا رغم انخفاض الوعي، وهذا ما أكدته دراسة زكية مقري وآسية شنه" المستهلك الجزائري لديه معرفة جيدة بأنماط الاستهلاك المسؤول، غير أنّ ذلك غير كاف لترشيد الاستهلاك في المنتجات الصينية والمساهمة الايجابية في المجتمع، مما يعني عدم نضوج المعرفة لديه لتتحول المعرفة إلى تصرفات وسلوكات ايجابية، فرغم الاتجاهات السلبية له عن المنتجات الصينية إلا أن سلوكه الاستهلاكي الفعلي لا يجسد ذلك"[1]

3. 4. **نتائج الفرضية الرابعة:** والتي تنصّ على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المستقصين حول دورالوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك تعزى للمتغيّرات الشخصية". وللإجابة على هذا الفرض استخدمنا اختبار التجانس Levene's Test في حالة دراسة الاختلاف بين فئتين، تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وهذا في حالة دراسة الاختلاف بين أكثر من فئتين، واختبار T لترجيح الاختلاف لأي فئة ينتمي لإثبات أو نفي وجود الإختلاف.

[1] زكية مقري، آسية شنه، **تنمية سلوك الاستهلاك المسؤول لدى المستهلك الجزائري في ظلّ غزو المنتجات الصينية للسوق الجزائرية** » دراسة استطلاعية«، **المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية** – عدد / 01، ديسمبر 2014، ص 79.

الفرض العدمي (H_0): لا يوجد اختلاف في إجابات أفراد عيّنة الدراسة حول ما جاء في بعدي الدراسة (الوعي الاستهلاكي، ترشيد سلوك المستهلك) كلّ على حدى تعزى للمتغيّر الشخصي.

الفرض البديل (H_1): يوجد اختلاف في إجابات أفراد عيّنة الدراسة حول ما جاء في بعدي الدراسة (الوعي الاستهلاكي، ترشيد سلوك المستهلك) كلّ على حدى تعزى للمتغيّر الشخصي.

ويتفرع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1- الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول دور الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك في عيّنة الدراسة تعزى لمتغيّر الجنس.

متغيّر الجنس يضم فئتين (ذكور، إناث) استخدمنا اختبار التجانس لتحديد الاختلاف من عدمه.

جدول رقم (10): نتائج اختبار التجانس للفروق بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقاً إلى متغيّر الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري	اختبار التجانس Levene's Test	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الوعي الاستهلاكي	ذكر	229	3.2507	0.48645	0.999	1.100	0.272
	أنثى	165	3.1965	0.47752		1.101	0.271
ترشيد سلوك المستهلك	ذكر	236	3.6169	0.47792	0.660	1.635	0.103
	أنثى	179	3.5385	0.49138		1.629	0.104

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية لاختبار التجانس أكبر من مستوى المعنوية 0.01 لكلا البعدين أي الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك لذلك نقبل الفرض الصفري (وجود تجانس)، بمعنى ليس هناك اختلاف بين الجنسين.

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول دور الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك في عيّنة الدراسة تعزى لمتغيّر الحالة الإجتماعية.

متغيّر الحالة الإجتماعية يضم فئتين (متزوج، غيرمتزوج) استخدمنا اختبار التجانس لتحديد الاختلاف من عدمه.

جدول رقم (11): نتائج اختبار التجانس للفروق بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقاً إلى متغيّر الحالة الإجتماعية

المجال	الحالة الإجتماعية	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري	اختبار التجانس Levene's test	قيمة T	قيمة الاحتمالية
الوعي الاستهلاكي	متزوج	141	3.2735	0.47686	0.554	2.311	0.021
	غير متزوج	152	3.1585	0.48602		2.301	0.022
ترشيد سلوك المستهلك	متزوج	248	3.6717	0.46016	0.750	5.702	0.000
	غير متزوج	155	3.4017	0.46597		5.686	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

بناءً على النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية لاختبار التجانس أقل من مستوى المعنوية 0.05 لكلا البعدين أي الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك لذلك نقبل الفرض البديل (عدم وجود تجانس)، بمعنى هناك اختلاف بين المتزوجين وغير المتزوجين.

ولمعرفة الفئة التي يرجع إليها سبب الاختلاف نعتمد على قيم اختبار T.

يتّضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم () وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01 في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة من متزوجين وغير متزوجين حول الوعي وترشيد السلوك لصالح المتزوجين (المتوسّط الأكبر) وذلك يعود إلى أنّ المتزوجين أكثر وعيا نتيجة الخبرة الناتجة عن كثرة ممارسة التسوق، واكثر رشدا نتيجة الخبرة أيضًا وكذا المسؤولية لآن المتزوج مسؤول عن أسرة ومن واجبه التسيير الامثل لدخله.

- الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول دور الوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك في عيّنة الدراسة تعزى لمتغيّر الفئة العمرية.

للتعرّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة وفقا إلى الفئة العمرية استخدمنا تحليل التباين الأحادي.

فرض العدم (H_0): لا يوجد اختلاف بين إجابات أفراد عيّنة الدراسة بحسب الفئات العمرية.

الفرض البديل (H_1): يوجد اختلاف بين إجابات أفراد عيّنة الدراسة بحسب الفئات العمرية.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسّطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيّر الفئة العمرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوعي الاستهلاكي	بين المجموعات	286.846	234	1.226	1.044	0.387
	داخل المجموعات	185.464	158	1.174		
	المجموع	472.30	392	-		
ترشيد سلوك المستهلك	بين المجموعات	362.695	303	1.197	1.026	0.444
	داخل المجموعات	128.283	110	1.166		
	المجموع	490.978	413	-		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

القيمة الاحتمالية في اختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى المعنوية 0.01 فإنّنا نقبل الفرض العدمي (لا يوجد اختلاف)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول الوعي والترشيد لدى المستهلكين باختلاف متغيّر الفئة العمرية وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير الفئة العمرية.

جدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسّطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيّر الدخل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوعي الاستهلاكي	بين المجموعات	494.991	233	2.124	1.088	0.286
	داخل المجموعات	308.631	158	1.953		
	المجموع	803.622	391	-		
ترشيد سلوك المستهلك	بين المجموعات	614.390	302	2.034	0.983	0.552
	داخل المجموعات	227.600	110	2.069		
	المجموع	841.990	412	-		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

القيمة الاحتمالية في اختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى المعنوية 0.01 فإنّنا نقبل الفرض العدمي (لا يوجد اختلاف)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول الوعي والترشيد لدى المستهلكين باختلاف الدخل، وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير مستوى الدخل.

جدول رقم (14): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسّطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيّر المستوى التعليمي:

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوعي الاستهلاكي	بين المجموعات	239.829	234	1.025	0.955	0.627
	داخل المجموعات	170.598	159	1.073		
	المجموع	410.426	393	-		
ترشيد سلوك المستهلك	بين المجموعات	327.509	303	1.081	0.982	0.556
	داخل المجموعات	122.217	111	1.101		
	المجموع	449.725	414	-		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج spss.

القيمة الاحتمالية في اختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى المعنوية 0.01 فإنّنا نقبل الفرض العدمي (لا يوجد اختلاف)، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد

مجتمع الدراسة حول الوعي والترشيد لدى المستهلكين باختلاف المستوى التعليمي وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير **المستوى التعليمي**.

نتائج الدراسة: لقد تمّ التوصّل من خلال تحليلنا للمعطيات الميدانية إلى النتائج الآتية:

التساؤل الرئيسي الأول:ما مدى وعي المستهلك الجزائري في مدينة المدية؟

دلّت النتائج على أنّ الوعي الاستهلاكي في مدينة المدية متوسّطا في أغلب المحاور باستثناء محور (الوعي الغذائي الصحي) الذي كان مرتفعا، لهذا كانت نتيجة تقدير البعد (الوعي الاستهلاكي) متوسّط، ويعود السبب إلى الجهود التي تقوم بها وسائل الإعلام المختلفة، وخاصّة الإذاعة والتلفزيون بالإضافة إلى جمعيات حماية المستهلك.

التساؤل الرئيسي الثاني:هل يتسم سلوك المستهلك الجزائري في مدينة المدية بالرشد؟

يتبين من النتائج أن ترشيد سلوك المستهلك مرتفع عموما في مدينة المدية، حيث كان مرتفعا جدا بالنسبة لمحور الاقتصاد في النفقة، ومرتفعا بالنسبة لمحور ترتيب الأولويات، بينما المحورين الآخرين (تحقيق المنفعة والانفاق في حدود الدخل) فكان تقديرهما متوسّط.

الفرضية الرابعة :تنصّ الفرضية الرابعة على أنّه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الاستهلاكي وترشيد سلوك المستهلك."بما أنّ معامل الارتباط مقدر بـ (0.24) مما يدل على وجود علاقة ارتباط ضعيفة بين المتغيّر المستقل (الوعي الاستهلاكي)، والتابع ترشيد سلوك المستهلك، وكذلك الارتباط بين جميع محاور ترشيد سلوك المستهلك والوعي الاستهلاكي، وهذا يعني أنّ المعرفة قد لا تتحوّل إلى سلوك، كما أنّ السلوك قد يكون رشيدا رغم انخفاض الوعي.

التساؤل الرئيسي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المستقصين حول دورالوعي الاستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك تعزى للمتغيّرات الشخصية.بمعنى ليس هناك اختلاف بين الجنسين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01 في اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة من متزوجين وغير متزوجين حول الوعي وترشيد السلوك لصالح المتزوجين أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات 0.01 فأقلّ في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول الوعي والترشيد لدى المستهلكين باختلاف متغيّر الفئة العمرية وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير الفئة العمرية.

مستويات 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول الوعي والترشيد لدى المستهلكين باختلاف الدخل، وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير مستوى الدخل.

وترجع هذه النتيجة إلى أنّ بعدي الدراسة لا يتغيران بتغير **المستوى التعليمي**.

المراجع باللغة العربية:

- الملاح،جلال عبد الفتاح وزغلول سعد سليمان (1977) "أثر الوعي الاستهلاكي على تفضيل الجودة وحماية المستهلك ودور الحكومة فيه"، مجلة المنصورة للبحوث الزراعية، مايو 1998، المجلد 18، العدد 06.
- علي السلمي، إدارة السلوك الإنساني،(القاهرة: دار غريب للطباعة، 1997).

- عبد العزيز بن محمد الشعيبى د.جلال عبد الفتاح الملاح، دراسة تحليلية لأثر الوعى الاستهلاكي فى حماية المستهلك د. قسم الاقتصاد والإرشاد الزراعى-كلية العلوم الزراعية والأغذية جامعة الملك فيصل –الاحساء- المملكة العربية السعودية، www.kfu.edu.sa/ar.
- آمال عبد الرحيم، اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو ثقافة ترشيد الاستهلاك "دراسة مطبقة في قسم الدراسات الاجتماعية – بنات، جامعة الملك سعود، مجلة جامعة دمشق–المجلد 28- العدد الأوّل 2012.
- طارق الخير، حماية المستهلك ودورها في رفع مستوى الوعي الاستهلاكي لدى المواطن السوري، مجلة جامعة دمشق-المجلد١٧-العدد الأول-٢٠٠١.
- فوزي عبد الخالق، **طرق البحث العلمي، المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية**،عمان: المكتب العربي الحديث، 2007، ص 76.
- رشيد زرواتي، **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية(المسيلة. الجزائر:** منشورات جامعة محمد بوضياف.2002) ط 1، ص 119.
- زكية مقري، آسية شنه، **تنمية سلوك الاستهلاك المسؤول لدى المستهلك الجزائري في ظلّ غزو المنتجات الصينية للسوق الجزائرية** » دراسة استطلاعية«، **المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية** – عدد / 01 ،ديسمبر 2014
- ذوقان حميدات وآخرون، **طرق البحث العلمي**، (عمان: دار الشروق،2004)
- حسين عبد الفتاح الغامدي، **ملخّص لأساليب قياس الصدق والثبات في الإختبارات**،
- http://faculty.mu.edu.sa/publ

المراجع باللغة الأجنبية:

Stone, J. R. N. (1954). “ The Measurement of Consumer’s Expenditure and Behavior in The United Kingdom, 1920-1938”. Cambridge: Cambridge University Press.

- Be¸sir Koc Consumer-awareness and information sources on food safety case study of Eastern Turkey ; ww.emeraldinsight.com/0034-6659.htm

استبيان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

نقوم باعداد دراسة حول " **دور الوعي الإستهلاكي في ترشيد سلوك المستهلك الجزائري**" لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الإقتصادية، لذا نرجو من سيادتكم التفضل بالإجابة على الأسئلة المرفقة بموضوعية، ونعلمكم أن إجاباتكم تعامل بسرية ولغرض البحث العلمي فقط.

نشكر لكم حسن التعاون.

الخصائص الديموغرافية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى☐

الحالة الإجتماعية: متزوج ☐ غير متزوج☐

السن : من15 – أقل من 25 سنة ☐ من25 – إلى أقل من35 سنة ☐

من 35 إلى أقل من 45 سنة☐ من 45 -الى أقل من 55 سنة ☐

55سنة فأكثر ☐

المستوى التعليمي : ابتدائي ☐ ، متوسّط ☐ ، ثانوي ☐ ، جامعي ☐، دراسات عليا ☐

الدخل : [أقل من 18000دج [،] 18000دج – أقل من 30000 دج [ ] من30000 - أقل من 42000 دج[

من] 42000 دج – أقل من 54000دج[ ] من 54000 دج- 66000 دج[، أكثر من 66000 دج

المحاور	الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
البيانات المدونة على المنتجات	1.	أقرأ تاريخ الإنتاج وانتهاء الصلاحية للسلعة عند شرائها.					
	2.	أُدقق في البيانات والمعلومات المكتوبة على المنتجات					
	3.	أتأكد من وزن وحجم المنتجات.					
	4.	أقرأ تعليمات الاستعمال الصحيح للمنتجات.					
	5.	أحاول فهم الرموز الغامضة الموجودة على المنتجات.					
	6.	اشتري المنتجات غير المكتوب عليها أي بيانات.					
الوعي التسويقي	7.	أقع في شراء منتجات مقلدة					
	8.	تجذبني العروض التي تقدّمها الشركات مثل: الهدايا، الدفع بالتقسيط، الحصول على وحدات مجانية......الخ					
	9.	سعر الوحدة في العبوة الأكبر حجما أقل من سعرها في العبوة الأصغر					
	10.	السلعة أو الخدمة ذات السعر المرتفع هي الأجود.					
	11.	أقارن أسعار المنتجات في المحلات، قبل الشراء.					
	12.	تقدّم الاعلانات المعلومات الكافية والصحيحة عن المنتجات.					

	العبارة	الرقم					
	الأغلفة الأنيقة والجذابة دليل على جودة السلعة	.13					
	المحلات الراقية توفر سلع ذات جودة عالية.	.14					
الوعي الغذائي الصحي	أهتمّ بقراءة المكونات الغذائية للأطعمة قبل شرائها.	.15					
	أحرص على أن يكون نظامي الغذائي متوازنا(يحتوي على جميع العناصر الازمة للجسم).	.16					
	أتفادى شراء الأغذية التي تحتوي على المواد الحافظة والملونة.	.17					
	أتجنب شراء المنتجات ذات المكونات الغامضة.	.18					
	أتفادى شراء الأغذية التي تحتوي على الكوليسترول.	.19					
	أستهلك الأغذية الصحية، ولو كان ذوقها لا يعجبني.	.20					
حقوق المستهلك	أطالب البائع بتوفير المعلومات في حالة قلّتها أو انعدامها.	.21					
	أطالب بالتعويض في حالة شرائي منتج غير صالح، أو إذا سبّب لي الضرر.	.22					
	أحرص على الحصول على معلومات كافية حول شهادة الضمان مثل فترة الضمان وتاريخ البدء والانتهاء.	.23					
تحقيق المنفعة	أستهلك بعض المنتجات الضارة(كالمشروبات الغازية، السجائر.الوجبات السريعة...)	.24					
	أتسوق من أجل قتل الروتين والملل.	.25					
	أنفق من أجل نيل الأجر في الآخرة	.26					
	أحب تجربة كلّ ما هو جديد.	.27					
	أشتري ما يجعلني متميزة عن الآخرين	.28					
الإقتصاد في النفقة	أحرص على توفير استخدام الطاقة الكهربائية والماء في المنزل	.29					
	أشتري المقدار الذي يلزمني من المواد الغذائية.	.30					
	اقتني الأجهزة الضرورية فقط من الأدوات الكهربائية وغيرها.	.31					
	أختار السلع أو الأشياء التي تستخدم لفترة أطول.	.32					
	أصلح الأشياء القابلة للتصليح.	.33					
	استخدم ملابسي واحذيتي ما دامت صالحة للإستعمال	.34					
الإنفاق في حدود	يتجاوز إنفاقي مدخولي الشهري.	.35					
	أدّخر جزءا ثابتا من مدخولي الشهري.	.36					

	.37	ألجأ إلى الإقتراض لتغطية إنفاقي الإستهلاكي					
	.38	أنفق مدخراتي على الإستهلاك					
ترتيب الأولويات	.39	أبدأ دائما بشراء الضروريات.					
	.40	أقلل من الإنفاق على الضروريات من أجل شراء الكماليات					
	.41	الكماليات جزءاً من مخططاتي الإقتصادية الشهرية.					
	.42	أشتري ملابسي وأحذيتي حسب الموضة.					
	.43	أنفق النسبة الأكبر من مدخولي على الكماليات					

لطفا تأكد من الإجابة على كلّ الأسئلة فذلك مهمّ جدا للدراسة، شكرا جزيلا لتجاوبكم وتعاونكم.

الاحتواء المالي وإشكالية تمويل المؤسّسات الصغيرة والمتوسّطة المبتكرة في الجزائر

أ.بوشناف فايزة، أ. داحي عمار
جامعة عنابة.

الملخّص:

يعتبر التمويل من بين المشاكل التي تواجه المؤسّسات المبتكرة ولذلك فإنّنا نجدها تلجأ إلى القروض المصرفية لكن لا تزال ضعيفة بسبب أن البنوك تبقى متخوفة منها نظرا لطبيعة نشاطها الابتكاري المخطر ومن هنا يصبح التمويل من خلال رأس مال الخطر الأكثر ملائمة لها حتّى تتجاوز كلّ الحواجز التي تحد من تطلعاتها.

الكلمات المفتاحية : المؤسّسات المبتكرة، الضغوطات التمويلية، رأس مال الخطر، الاحتواء المالي، معدل نقدوية الاقتصاد.

Abstract:

Funding is considered one of the problems that is faced by the innovative enterprises that is why it resorts to bank loans but they still weak because those banks are wary of the nature of their inventive notified activity and then, funding becomes from the more risky capital which is the most .relevant in order to exceed all the barriers that limit their aspirations

Key Words: Innovative enterprises, Funding pressures, Risk capital, Financial inclusion, the rate of cash in economy.

المقدّمة :

مع الانفتاح العالمي على التكنولوجيات الحديثة وزيادة التطوّر التكنولوجي، أضحت الفكرة السائدة أن قيمة المؤسّسة تكمن بالإضافة إلى أصولها الملموسة في أصولها اللاملموسة القابلة للتطوير والتجديد، وبالتالي ومن بين العوامل التي تدير نشاطها ونموّها وبقائها نجد الابتكار كأهمّ هذه العوامل الذي يساهم في تحفيزها ورفع قدرتها التنافسية[1]، وتتمركز الـ PME في قلب عملية الابتكار مع مراعاة قدرتها على تحقيق ابتكارات جذرية[2]، خصوصا في شكل منتجات جديدة.

إنّ مفهوم الابتكار يظهر من خلال دليل d'oslo لـ OECD بأنّه:" توليفة علمية وتكنولوجية وتنظيمية ومالية وتجارية تساهم في خلق منتجات أو عمليات جديدة مبتكرة أو محسنة"[3]، وبالتالي تكمن العملية الابتكارية في خلق منتجات جديدة أو تطوير عمليات جديدة، وهذا لضمان النموّ والقدرة التنافسية للمؤسّسة على مستوى الاقتصاد. لكن وفي وجود الابتكار تواجه الـ PME العديد من المشاالتالية:في مقدمتها مشاكل تمويلية نظرا لإقصاء هذا النوع من المؤسّسات من الدائرة التمويلية البنكية، كون أنّها هي مشروع تكنولوجي من جهة ولا ننسى أنّها تجاري من جهة أخرى وأخيرا هي مشروع منافس لباقي المشاريع الأخرى المتواجدة في السوق، وما

---

[1] Bénédicte Planes et Mireille Bardos , Financement des entreprises industrielles innovantes - contraintes financières et risque -, Bulletin de la banque de France- N° 98- Février 2002.

[2] التوصّل إلى المنتج أو العملية الجديدة التي تختلف كليا عما سبقها وتحقق وثبة إستراتيجية كبيرة في السوق، حيث أنّها بمثابة تقدّم كبير ومفاجئ يختلف عما سبقه

[3] Angela Olusutean Martin , Innovation et Coopération des Petites et Moyennes Entreprises : une analyse des populations d'entreprises innovantes, Thèse de Doctorat, Ecole doctorale sciences de l'homme et de la société, Laboratoire d'économie d'Orléans, Soutenue le 2 décembre 2011, p.20.

يجدر الإشارة إليه هنا أن هذه الصعوبات التمويلية والتي تعاني منها المؤسّسات المبتكرة قد تمّ معالجتها في الاقتصاديات المتطوّرة من خلال تقنية راس مال المخاطر، وهذا هو الرهان الذي يواجه الإقتصاد الجزائري ومن هنا يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي :

ماهي الظروف التي من شأنها أن تساهم في تجديد وتطوير هذا النمط التمويلي بالنسبة للواقع الجزائري؟

و يتفرع هن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية :

✓كيف يمكن للمؤسّسات المبتكرة أن تساهم في تحقيق النموّ الاقتصادي؟

✓ما المقصود بمعدل نقدوية الاقتصاد؟

✓فيما تتمثّل أهمّية هذا النوع من المؤسّسات بما في ذلك تركيبته التمويلية بالنسبة للواقع الجزائري؟

فرضيات البحث : وحتى نتمكن من الإجابة على الإشكالية الرئيسية والأسئلة الفرعية، اعتمدنا على الفرضيات التالية التي ستعمل على توجيه بحثنا :

✓تمثّل ظاهرة الاحتواء المالي كتأشيرة لضمان الحصول على حساب بنكي قاعدي أساسي.

✓تحسين ظروف تمويل المؤسّسات المبتكرة وتنويعه مصادرها ضرورة لا بدّ منها، كون أنّها تفتح مجال أوسع لدفع عجلة نموّها واستمراريتها.

✓توفير سوق مالي فعال، وتطوير معدل نقدوية الاقتصاد من شأنهما أن يساهما في تطوير تقنية رأس مال الخطر في الجزائر.

أهمّية البحث : تظهر أهمّية البحث من خلال فكرة مفادها ضرورة التحول الاقتصادي الوطني من اقتصاد ريعي إلى اقتصاد منتج يسعى إلى تحقيق درجات عالية من النموّ، وفي هذا الإطار تعتبر المؤسّسات المبتكرة من بين أهمّ الوسائل المساهمة في تحقيق هذا الهدففيما يخص الواقع الاقتصادي الجزائري.

منهج البحث : اعتمدنا في هذا البحث على المنهج التحليلي الوصفي، كون أنّه يتلاءم ويتماشى مع هذه الدراسة ولتحقيق هدف البحث، وهذا حتّى نتمكن من الإجابة عن أسئلة البحث والإلمام بكل جوانبه.

تقسيمات البحث : تمّ تقسيم البحث إلى أربعة محاور كمايلي : تناولنا من خلال *المحور الأوّل* أهمّية المؤسّسات المبتكرة وعلاقتها بالنموّ الاقتصادي، بينما في *المحور الثاني* الضغوطات التمويلية والخاصّة بهذا النوع من المؤسّسات، أمّا في *المحور الثالث* كيفية تسيير هذه الضغوطات، وتضمّن *المحور الرابع* تجديد هذه التركيبة التمويلية بالنسبة للواقع الجزائري.

أهمّية المؤسّسات المبتكرة وعلاقتها بالنموّ الاقتصادي: تعتبر آلية الابتكار عاملا أساسيا في تحقيق النموّ الاقتصادي وهذا ما يميز الـ PME المبتكرة عن غيرها من الـ PME العادية كون أنّها تمثّل الحلقة الأساسية التي تكرس النمط الجديد للاقتصاد وتحقيق النموّ الاقتصادي، وعليه فإنّ إدخال الابتكار في العملية الإنتاجية يفتح المجال للتوسّع والتطوّر وإنتاج منتوجات وخدمات جديدة، ومنه الاندماج على المستوى العالمي وهذا الأمر يفتح حتما أفاقا إلى استغلال فرصا استثمارية جديدة وبالتالي دعم قدراتها التنافسية، ويبرز عادة هذا النوع من المؤسّسات من خلال قدراتها الهائلة في تجديد أو خلق منتجات جديدة.

1.1 علاقة المؤسّسة المبتكرة بالنموّ الاقتصادي:تعتبر هذه المؤسّسات بالنسبة للاقتصاديات المتقدّمة كهيكلة تحفيزية للبحث والتطوير حيث أنّها تساهم بحوالي بنسبة 20% من هذه الهيكلة، ضف إلى ذلك أنّها تعمل كوسيط بين البحث الجامعي والابتكار الصناعي.و من أهمّ الخصائص والتي يتميز بها هذا النوع من المؤسّسات عن باقي المؤسّسات الاخرى أنّها مؤسّسات صغيرة الحجم، شابة، لها قدرات عالية لتحقيق نموّ مرتفع، أهمّ أصولها مجردة ولا ملموسة وتتجسد في البحث والتطوير، ذات طبيعة عشوائية للدورة الابتكارية حيث أنّ المشروع الابتكاري غالبا ما يبدأ بفكرة ثمّ ينتقل إلى مرحلة التطوير واختبار النموذج الأولي الذي سيتحقق عن طريق المنتوج الأوّل ظف إلى ذلك التحسينات ودراسة السوق وأخيرا بيع المنتوج النهائي.

و في هذا الإطار نجد نوعين من المؤشرات لتحديد هذا النوع من المؤسّسات، أمّا **المؤشر الأوّل** فيتمثّل في نسبة الإنفاق على البحث والتطوير، بينما **المؤشر الثاني** فيتمثّل في درجة النموّ وعدد براءات الاختراع بالإشارة إلى طبيعة الإنتاج وقياس الأداء. و رغم كلّ هذه الإيجابيات التي تميز هذا النوع من المؤسّسات تبقى هذه الاخيرة تواجه مشكل يمكن اعتباره من بين أهمّ المشاكل التي قد تعترضها وهذا ما بينته جُل الإحصائيات الخاصّة بهذا المجال حيث تتميز بدرجة خطورة عالية وهذا الأمر عادة ما يقصيها من الاستفادة الفعالة من القنوات التمويلية الخارجية عكس المؤسّسات الكبيرة.[1]

2.1 مميزات وخصائص المؤسّسات الـ PME المبتكرة : من مميّزات هذا النوع من المؤسّسات :

- ✓عدم كفاية التدفقات النقدية وانخفاض قوة المفاوضات مع المستثمرين.
- ✓عدم تماثل المعلومات خلال مرحلة التفاوض وهذا الامر يشرح تخوف المستثمرين الذين يُمولِون جزء من المشروع.[2]
- ✓محفظة مالية صغيرة إن لم نقل ضعيفة تتكون من الأنشطة التي تجعلها عرضة للتغيرات في الظروف الاقتصادية وهذا يجعل من حصتها السوقية في خطر.
- ✓موارد مالية منخفضة، ويرجع السبب في ذلك إلى أنّ معدل العجز لدى هذا النوع من المؤسّسات في المراحل الأولى من حياتها يقدر بـ 50% وهو ما يفسر نفور البنوك من تمويل هذا النوع من المؤسّسات نظرا لارتفاع نسبة الخطر والعجز لديها.[3]
- ✓افتقارها للأصول المالية المادّية والتي من الممكن أن تكون مقابل للقروض المصرفية.[4]
- ✓مؤسّسات ليس لها تاريخ محاسبي ومنه تحتاج عملية منحها القرض وقتا طويلا من طرف الجهات المانحة لدراسة ومتابعة القرض والسداد.

---

[1] Promouvoir l’entreprenariat et les pme innovantes dans une économie mondiale , 2 eme conférence de l’OCDE des ministres en charge des pme İstanbul , Turquie , 3-5 juin 2004 , p- p , 12- 14.

[2] M. Roger atindehou , le financement des pme par le capital risque – quel modèle pour la cote d’lavoir ?, mémoire de fin de cycle , centre africaine d’étude supérieures en gestion , 2005 ,p-p ,14-16.

[3] عبد الباسط وفاء، راس مال المخاطر ودورها في تدعيم المشاريع الناشئة، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003، ص 59.

[4] بريش السعيد، مدى مساهمة المؤسسات الصغيرة والمتوسّطة الخاصة في التنمية الإقتصادية والإجتماعية – حالة الجزائر-، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 12، 2007، ص 27.

3.1 **حتمية تطوير المؤسّسات المبتكرة:** بدءا من حقيقة أنّ PME هي كيان اقتصادي يجمع بين مجموعة من عوامل الإنتاج) رأس المال، اليد العاملة، المواد الخام(من أجل إنتاج سلع وخدمات ليتمّ بيعها في السوق، يمكن تعريف التمويل على أنّه الأداة التي تسمح بترتيب وتنظيم الموارد التي تحتاجها في المخطط المالي، هذا التمويل يحدّد شروط بقاء واستمرارية المؤسّسة.

وعليه فإنّ تطويرها مقترن بتطوير الشرط التمويلي الخاصّ بها، ومختلف الاحتياجات التمويلية وفقا لمراحل نموّها وطبيعة القطاع الذي تتعامل ضمنه[1]، وتمويل الاحتياجات التمويلية في دورة الابتكار مهمّ جدا لاعتبار أنّ الـ PME في هذه المرحلة نجدها تمر بمجموعة من المراحل وكل مرحلة تحتاج إلى تمويل معيّن وخاصّ كمايلي :

أولا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة التصميم الـ la conception de PME : في هذه المرحلة لم يتمّ تصميم المؤسّسة بعد وبالتالي عدم وجود منتج حتّى الآن الجهات الأساسية المانحة لرأس المال في هذه المرحلة هم أطراف يعرفون باسم " الملائكة les anges "، ولكن في نطاق المشاركة فهي مشاركة محدودة، بسبب عدم وجود معلومات حول آفاق المؤسّسة وحجم المخاطر التي تميز الاستثمار فيها.

وفي الجزائر نادرا ما نجد جهات مانحة تمول مرحلة تصميم الـ PME، وتشمل على سبيل المثال شركة رأس مال الاستثماري التي من بين أحد أهدافها هو تشجيع اصحاب المشاريع الجديدة المخصّصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات NTIC خصوصا في مرحلة البدء les start-up.

ثانيا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة الخلق الـ la création de PME: هذا الاحتياج يخص العملية التنفيذية للإنتاج (مرحلة التصنيع)، حيث أنّ هذه العملية تتطلب موارد مالية تساعدها في الانطلاق في العملية الإنتاجية ، في هذه المرحلة الـ PME ترجع في بعض الأحيان إلى استخدام الأموال الخاصّة والتي يطلق عليها في كثير من الأحيان مصطلح رأس مال العطف capital de sympathies[2]، والبعد العاطفي المتعلّق بهذا النوع من التمويل واضح تماما، نجد كذلك وفي هذا الإطار أنظمة التمويل وهي ملاءمة لمرحلة الخلق في مقدمتها مساعدات الدولة من خلال دعم نوع من المؤسّسات لـ PME مثل ANSEJ، ANGEM...

ثالثا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة الانطلاق الـ démarrage de PME : عند وصول الـ PME إلى هذه المرحلة تصبح تواجه مشكل ألا وهو أن الموارد التمويلية المستخدمة في المرحلة السابقة لم تعد مناسبة لتمويل مرحلة الانطلاق، الـ PME تفضل الرجوع إلى استخدام الحاضنات أو مشتل المؤسّسات وتوزيع الأنشطة أو كذلك الاستفادة من إدخال الحدائق التكنولوجية على سبيل المثال، إنّ استخدام الأموال الشخصية أمر لا مفر منه والتمويل قصير الأجل من قبل الموردين والبنوك يبدو كشرط ضروري، هذا يفسر حقيقة أن المؤسّسة الشابة غير معروفة لدى المصارف ومنه نجد أنّ المورد يرى الـ PME زبون المستقبل وهذا أمر جيد لإقامة علاقات جيدة معها.

[1] Jean-Louis Caccomo , L'époque de l'innovation - L'innovation technologiques et évolution économique -, Ed. L'Harmattan, Paris, 2005, P.44.

[2] appelé aussi love capital c'est-à-dire des capitaux ou prêts personnels provenant de l'entourage familial.

إنّ الانطلاق الفعلي للمشروع يمكن أن يكون مصدره التمويلي أتٍ من القروض المصرفية، وإذا تمت عملية التنفيذ في ظروف جيدة التفاوض المالي يصبح يجري دون أي اصطدامات، المؤسّسة في هذه الحالة ستعمل على تطوير المشروع وتأمل في ذلك على تسديد كلّ مستحقاتها ظف إلى ذلك تحقيقها لفوائد نتيجة لجهودها المبذولة.[1]

رابعا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة نموّ الـ PME la croissance de : خلال هذه المرحلة، المؤسّسة أنتجت وأطلقت المنتج أو الخدمة في السوق لكنها لم تدخل بعد في مرحلة تحرير الأرباح بعد لكنها تمارس نشاطا مربحا وفي نفس الوقت لا تزال قادرة على تحرير هوامش مالية كافية لذلك حتّى الآن من أجل تطوير المنتج والذي من شأنه أن يضيف مرة أخرى الحاجة إلى ضرورة ضخ رؤوس أموال جديدة، وبالتالي يصبح الإقراض المصرفي والتمويل من خلال رأس مال الخطر كضرورة حتمية لا بدّ منها لتلبية الاحتياجات المتزايدة لرأس المال وهذه هي المرحلة الصناعية والتجارية التي تؤدي إلى تطوير المؤسّسة.

مرحلة نموّ الـ PME غالبا ما يكون خطوة صعبة كون أنّه وفي الواقع أصبحت المؤسّسة أقل صرامة حول شروط الدفع واستخدام القروض المصرفية أو السحب على المكشوف، في حين أن زيادة الاحتياج رأس مال العامل BFR ورأس مال العاملFRF، الـ PME لا تتابع عن كثب إدارة الخزينة حيث أنّه خلال هذه المرحلة تصبح المؤسّسة مترددة بين زيادة رأس المال لتمويل FRF والذي يوسع فارق الخزينة مع ما يترتب على ذلك من مصاريف مالية في الحساب الدورة الاستغلالية وينتهي الأمر بخلق مشكلة الدفع، هذا الحادث يمكن أن تؤدي بالمديرين والمحاسبين بمراجعة الاستراتيجية المالية مع البنك، والنتيجة ستؤدي إلى قرض قصير الأجل، وتدعيم الحساب الجاري المرتبط بها، وزيادة رأس المال ونموّ العمولات...

خامسا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة نضج الـ la maturité de PME : عندما تصل الـ PME إلى هذه المرحلة تكون عملية التسيير جدّ متوازنة والموارد يتمّ وضعها في المكان المناسب وبالتالي النتائج المالية المحققة تجعل من إمكانية الحصول على التمويل الخارجي جدّ ممكنا.

سادسا : الاحتياجات التمويلية الخاصّة بمرحلة الانحطاط (الهبوط) الـ déclin de PME: أو الشيخوخة وهي المرحلة الأخيرة، فإذا لم تستطيع المؤسّسة المحافظة على قوتها ونشاطها ظف إلى ذلك حصتها في السوق، أو في حالة ما إذا كان غيرها من المؤسّسات تطلق منتجات أو خدمات أفضل تدخل بها كمنافس المؤسّسة تقع في هذه المرحلة، ومن هنا ستتعرض إلى نفس الصعوبات في إمكانية حصولها على التمويل الخارجي أين نجد المؤسّسة ترجع وتقع في مرحلة التصميم والانطلاق، إلا إذا كان لديها ميزة التي يمكن من خلالها أن تجذب المستثمر.

1. **الضغوطات التمويلية والخاصّة بهذا النوع من المؤسّسات:** هناك عدة خصوصيات تختلف فيها المؤسّسات المبتكرة عن غيرها من المؤسّسات تجعلها تعاني من مجموعة من الصعوبات المالية اكثر من غيرها وتحد من تمويلها عن طريق مصادر خارجية ويمكن تلخيصها فيمايلي:

---

[1] Ibid, p-p.209-214.

1.2 **الحواجز التي تحول دون الوصول إلى التمويل المصرفي :** يبقى التمويل المصرفي التمويل الوحيد المتاح أمام الـ PME، فإذا توفرت مجموعة من أدوات التمويلية المتاحة أمام المؤسّسات الكبيرة وازدادت بشكل ملحوظ، كالأسواق المالية، أوراق مالية في سوق المال والقروض المصرفية، تبقى الـ PME لا تزال تعتمد على التمويل المصرفي المتاح أمامها على الرغم من احتياجاتها.

غياب التمويل المصرفي وضعفه لـ PME هو مسؤوليتها نفسها، فإذا كانت العرض الأوّل فجوات كبيرة مقارنة مع متطلبات القطاع المصرفي، الثاني يمَكن من تعبئة المزيد من الموارد لاختراق قطاع المشاريع الصغيرة والمتوسّطة.

إنّ العلاقة بين البنوك والـ PME هي علاقة لا يمكن تجزئتها إلى إثرتين بالرغم من المشاكل المستمرّة ولكن يجب أن يستمرا دائما معا، في الجزائر على سبيل المثال نجد أنّ النظام المالي المهيمن تماما هو البنوك، وهذا الأمر يمنح الـ PME مجالا كبيرا للبحث عن بديل تمويلي يعوض القروض المصرفية، لكن وما يجدر الإشارة اليه أن كلّ من الطرفين له نقاط ضعف. ما يجب الاتفاق عليه هو أنّ البنوك لا تتحمل الأخطار، فهي لا تمنح الأموال إلا إذا كانت متأكدة وبنسبة عالية من قدرة المؤسّسة على السداد وبعبارة أخرى، فإنّ الشاغل الرئيسي للبنوك هو الحفاظ على رأس المال ومن ثمّ ضمان قدرة المقترضين على السداد في ظلّ ارتفاع المخاطر التجارية التي قد تزيد من احتمال التخلف عن الدفع في تاريخ الاستحقاق.

1.1.2 **من جانب المؤسّسة المبتكرة :** هناك اربعة جوانب هي مصدر قلق السائد بالنسبة للبنوك :

✓تردد هذا النوع من المؤسّسات في تمويلها من خلال القروض المصرفية حفاظا على سرية المشروع كون أن هذا الأمر يفرض عليها الكشف الكلي على نقاط قوة وضعف مشروعها، ظف إلى ذلك طبيعة المؤسّسات المبتكرة وهيكلها المالي.

✓**ضعف رؤوس أموالها :** يظهر هدا الضعف عموما من خلال تردد أصحاب المؤسّسة في البحث عن مساهمين آخرين، ندرة سندات الخزينة، هذا يؤدي إلى تشدد موقف البنوك في منحه للقروض

✓**عدم وجود تنظيم للمشاريع الصغيرة والمتوسّطة :** وخاصّة فيما يتعلّق بالموارد البشرية والمحاسبة و التسيير الإداري للشؤون الإدارية ووظائف التحكم.

✓**مشكلات الوكالة، وعدم تناسق المعلومات وغياب رؤية مستقبلية للمؤسّسة:** هذه المشاكل موجودة بغض النظر عن حجم المؤسّسة لكنها تبدو مختلفة عندما يتعلّق الأمر بالـ PME. فإذا كان البنك قلق بالفعل حول قدرة المؤسّسة على السداد، ورغبته في توفير أقصى قدر ممكن من الحماية ضد مخاطر التخلف عن السداد، نجد أنّ المقترض هو أكثر اهتماما بالتعظيم الاقتصادي الشخصي (Landström 1993)، هذا الاختلاف في الرؤية يفرض على المقرض تبني سلوك المشرف، مما يساهم في ظهور تكاليف الوكالة المختلفة.وفقا (Pettit et Singer 1985)، هناك ثلاثة مشكلات الوكالات التي تثير قلق المصرفيين في تعاملاتهم مع الـ PME :

الأوّل : عدم تناظر المعلومات asymétrie d'information : نجد أنّ أحد التحديات الرئيسية التي تواجه الـ PME هو توفير معلومات موثوقة ودقيقة للسوق، لكننا وفي كثير من الأحيان نجدها مترددة للكشف عن

جميع المعلومات التي لديهم على أعمالهم[1] عدم وجود معلومات كاملة يضع البنك في موقف من الغموض حول سلوك صاحب المشروع وهو في نفس الوقت لا يعرف ما إذا كانت المعلومات المتوفرة لديه تلُم وتشمل قراراته أو لا.

ويشار في هذا السياق المقرض يقوم بتحليل المعلومات على أنّها معلومات غير متماثلة وليست دقيقة وكاملة [2]، ومن هنا يصبح هناك نوع من التسيير والإدارة اليومية للمؤسّسة بطريقة منظّمة من طرف المقرض وهذا قصد التعرّف على نقاط قوة وضعف المؤسّسة.

ومن أجل الحد من هذا التباين في المعلومات، تضطر مؤسّسة الائتمان إلى الاعتماد على خيار تنفيذ آليات الرقابة التي من شأنها أن تؤدي إلى رفع تكاليف إدارة بشكل كبير والتي مصدرها جمع معلومات تفصيلية حول المؤسّسة المقترضة، ومن ثمّ التحليل المالي والرصد المنتظم لهده المعلومات...

الثاني : التعويض (الأجر) الشخصي : في غياب المستثمرين الخارجيين، المدير المالك لديه الحرية الكاملة في شكل التعويض أو الأجر الذي يمنحه، وتغيير التعويضات أو الاجر يؤثر على استقرار سيولة المؤسّسة الضرورية لسداد القرض، والتي لا يتمّ تقييمها من طرف الجهات المانحة للتمويل.

الثالث : نقل أو تحويل الأموال إلى استخدامات غير متوقعة : مراقبة المؤسّسة غالبا ما تكون من طرف شخص واحد أو من خلال عدد قليل من الأشخاص، من خلال هؤلاء المراقبين يمكن أن يتمّ نقل موارد المؤسّسة إلى استخدامات أخرى غير تلك المنصوص عليها في البداية، بهدف التجاوب مع التغيرات البيئية المحتملة، دون الأخذ بعين الاعتبار لمصالح المستثمرين الخارجيين، ونتيجة هذا الاقتطاع والذي يكون بكميات متغيّرة التقليل من السيولة المتاحة، وبالتالي تبرز مخاوف المستثمرين.

المقرض أيضًا لا يعرف ما إذا كان صاحب المشروع نزيه وشفاف أم لا وأنّه وسوف يستخدم الأموال المقترضة فقط للمشروع الذي وجد من أجله، وإذا تمّ تحويل الأموال إلى استخدامات غير المقصودة والتي لم تكن تخضع لتقييم تفصيلي هذا الأمر قد يؤدي إلى زيادة مخاطر تمويل جديدة مقارنة مع المخاطر المتوقعة.[3]

2.1.2 **من جانب البنك** : يجب علينا أن ندرك أيضًا هناك ثلاثة عيوب رئيسية :

✓ **العيب الأوّل** هو ضعف الإشراف، وهشاشة ال PME من حيث التنظيم هذا الأمر يجبر البنوك على أن تراقب عن كثب العمليات اليومية للمؤسّسة.

✓ **العيب الثاني** نقص الإطارات المصرفية الخاصّة مع ضعف خبرة في دراسة وتسيير ملفات تمويل ال PME وخاصّة عندما تكون مبتكرة، ظف إلى ذلك عدم الأخذ بعين الاعتبار لتنوّع ال PME (الحجم، القطاع، الخصائص، الدعم المطلوب...)، ظف إلى ذلك عدم وجود إجراءات تتكيف مع المعلومات المالية القليلة والمتواضعة وبعض مؤشرات الرقابية المتاحة، عدم وجود تكوين خاصّ بتمويل ال PME المبتكرة لمحللي الائتمان ومديري الحسابات في البنوك...

[1] Robert Wtterwulghe, La PME une entreprise humaine, Ed De Boek, Bruxelles, 1998, p.137.
[2] Josée St-Pierre, La gestion du risque - comment améliorer le financement des PME et faciliter leur développement - , Presses de l'Université du Québec, Québec, 2004, p.14.
[3] Ibid, p. 16.

✓**العيب الثالث** يرتبط بالبيئة المؤسّسية التي تعمل فيها الـ PME ، وتظهر الحواجز التي تحول دون وصول الـ PME إلى التمويل المصرفي في :

الأوّل : ارتفاع أسعار الفائدة : نظرا للمخاطر العالية التي تصحب الـ PME المبتكرة، البنوك تضيف علاوة المخاطر على سعر الفائدة الأساس في اتفاقية القرض، ظف إلى دلك البنوك وكمحاولة منها للحد من " الخطر السلبي " الذي يحدث في حالة الإفلاس تقوم بتغطية القروض من خلال أصول المؤسّسة .

الثاني : تزايد طلب الضمانات : يرتبط شرط الضمانات مباشرة مع ثروة الـ PME ، وغالبا ما تتطلب البنوك لتمويل الـ PME توفير أصول (مادّية، معنوية، مالية) كضمان والتي يمكن استخدامها لتسديد القرض، وقيمة الضمانات ترتبط مباشرة بدرجة المخاطر المحتملة، الدي يجب أن يكون على الأقل يغطي حجم القرض ومختلف التكاليف المرتبطة به إن لم نقل يفيض عنه.

الثالث : إجراءات إدارية بطيئة، مرهقة، ومعقدة : يمكن للبنوك أن تسعى لملء عدم اليقين لديها، وذلك بالعودة الى المردودية المستقبلية للمؤسّسة الممولة من خلال فرض شروط تقييدية في العقود التي سوف تحد وتقيد بشكل كبير من حرية المدير المالك على استخدام سيولة المؤسّسة.

الرابع : عزوف البنوك عن إقراض هذا النوع من المؤسّسات لارتفاع درجة مخاطر الاستثمار فيها وعدم تحمسها لإقراض هذا النوع من المؤسّسات لصغر حجم معاملاتها مع ارتفاع تكلفة هذه المعاملات من أعباء إدارية على البنوك.[1]

2.2 الفروقات الجوهرية بين الهيكل التمويلي لكل من الـ PME التقليدية والـ PME المبتكرة : هناك مجموعة من النقاط والتي من خلالها يمكن التفرقة بين الـ PME التقليدية والـ PME المبتكرة كمايلي :

أولا : نجد أنّ الـ PME المبتكرة في كثير من الأحيان تفضل استخدام مواردها الداخلية على عكس الـ PME التقليدية وهذا لغرض تمويل الابتكار فمقارنة بجميع احتياجاتها المالية التي ويطلق على الاستدانة، نجد أنّ تفضيل استخدام الموارد الداخلية هو السمة المميزة للابتكار.كيف ذلك؟

⇐ لأنّه وكما نعلم أن هذا النوع من المؤسّسات يعمل في ظلّ عدم اليقين، المؤسّسة في هذه الحالة و أثناء الانطلاق في المشروع الابتكاري هي الأكثر قدرة على تقييم كلّ الفرص الحقيقية لنجاح أو عدم نجاح مشروعها، وبالتالي عليها تحمل كلّ عواقب عدم التأكد المصاحبة للاستثمارات المحفوفة بالمخاطر.

⇐ ولأن المؤسّسة المبتكرة تشترك كلّية بالمكاسب المحتملة من الابتكار، وليست كحالة البنوك لا يهمها إلا تحصِيل القرض وما تبعه من فوائد في تاريخ الاستحقاق، وهذا الأمر قد يحثّ في كثير من الحالات على تقييد القرض

⇐ ولأن تكلفة الموارد الداخلية ضعيفة بالنسبة إلى مؤسّسة مبتكرة ولا تزيد من خطر الإفلاس، ومن هنا من الضروري التحكيم بين مختلف الاستثمارات الإنتاجية والمالية.

[1] ريحان الشريف، بومود إيمان، بورصة تمويل المشروعات الصغيرة والمتوسّطة أحدث مصدر لتمويل المؤسسات الصغيرة والمتوسّطة، الملتقى الدولي حول : المقاولتية والإحتواء المالي لفائدة المؤسسات الصغيرة والمتوسّطة المبتكرة، عنابة، ديسمبر 2012.

و في حالة عدم كفاية الموارد الداخلية والتي تحتاجها خاصّة في مرحلة الانطلاق لتمويل نشاطها الابتكاري تلجأ الـ PME المبتكرة إلى القروض المصرفية، أو اللجوء إلى مصادر تمويلية تمنح امتيازا كبيرا إلى هذا النوع من المشاريع ويتمثّل هذا المصدر في المستثمرين في رأس مال الخطر، وهذا لمواجهة كلّ الصعوبات التمويلية التقليدية، وعليه نجد أنّ الـ PME المتجددة أثناء دورة نشاطها تمر بمجموعة من المراحل والتي تتمثّل في :

✓*مرحلة الإنشاء* نجد أنّ الـ PME المتجددة تستخدم مصادر تمويلية داخلية مثلها مثل الـ PME العادية

حيث في هذه المرحلة نجد أنّ هذا النوع من المؤسّسات (الـ PME المتجددة) تظهر لديها تدفقات الخزينة سالبة

✓*مرحلة الانطلاق* الـ PME المتجددة تشرع في إنتاج سلع وخدمات أو تشرع في عملية التحسُن من أجل التطوير أو الاستمرارية، ولهذا فإنّ احتياجاتها التمويلية تزداد أكثر فأكثر وغالبا ما يكون ذلك يتمثّل أساسا في نسبة التمويل الذاتي، وهذا الأمر يجعلها بحاجة ماسة إلى الاتجاه إلى مصادر تمويلية خارجية والمتمثّلة أساسا وبالدرجة رقم واحد في القروض البنكية.

لكن نجد أنّ مشكلتا عدم التأكد وعدم تناظر المعلومات les asymétries d'information اللذان يميزان الـ PME المتجددة والمبتكرة، يجعل من فكرة لجوئها إلى القروض البنكية عموما أمرا مستحيلا، ولهذا فهي تفضل تجنب كلّ الضغوطات التمويلية التي من الممكن أن تتعرض لها من جراء الاستدانة وبما في ذلك خدمات الدين (التسديد المنتظم لأقساط الدين + الفوائد المترتبة عنه).

✓*مرحلة التوسّع* تبدأ الـ PME المتجددة في البحث عن إمكانية الحصول على مكان في السوق ، وإمكانية حصول ذلك جدّ محدودة نظرا لارتفاع التكاليف التي من الممكن أن تتعرض لها، ظف إلى ذلك صعوبات في تسويق منتجاتها خصوصا في ظلّ الأوضاع الحالية والتي تتسم بتزايد حدة المنافسة، وفي ظلّ هذه الظروف يسعى أصحاب هذه المشاريع المتجددة إلى زيادة رؤوس أموالهم وذلك من خلال لجوئهم إلى المستثمرين الخواصles investisseurs privés ، كون أن هذا الأخير يعتبر أمرا بالغ الأهمّية لنموّ وبقاء الـ *PME* المبتكرة، وفي الوقت نفسه فإنّ المستثمرون الخواص ينجذبون إلى هذا النوع من المشاريع لاعتبار أنّها أفق من آفاق النموّ المرتفع والعوائد العالية التي تصاحب المشاريع المبتكرة.

ثانيا : عادة ما يحدّد الهيكل المالي لأي مؤسّسة من خلال مجموعة من العوامل المؤسّساتية والممارسات مالية ظف إلى ذلك طبيعة النظم الاقتصادية، لكن في إطار المؤسّسات المبتكرة نجد أنّ هيكلها يخضع لـ:

✓الموارد الخارجية تتمثّل في قروض قصيرة الاجل (السحب على المكشوف).

✓التركيز على الموارد الداخلية لتجنب الرقابة الخارجية (بنوك، دائنين...).

✓الدورة الابتكارية طويلة وغير مستقرة وهذا الامر يجعل من العملية التمويلية صعبة خاصّة إذا تعلّق الأمر بالتمويل الخارجي.[1]

[1] Promouvoir l'entreprenariat et les pme innovantes dans une économie mondiale ,op.cit , p -p,10-11.

- التذبذب في الأرباح، وعدم اليقين من إمكانية ارتفاعه .
- حفظ المعلومات ذات الطبيعة والخصائص الابتكارية ، والتي كما نعلم تتميز بطبيعة غير الملموسة ومنه وفي هذه الحالة نواجه مشكلة صعوبة تقييم الأصول اللأمادّية.
- محدودية أو غياب رؤوس الأموال ومنه غياب الضمانات، ظف إلى ذلك عدم التأكد l'incertitude من قيمة البيعية (التصفية liquidation) للابتكار في حالة الإفلاس.[1]

3.كيفية تسيير هذه الضغوطات - الاتجاهات نحو تمويل متنوّع لـ PME المبتكرة-

هيمنة قطاع الـ PME وخاصّة المبتكرة منها اصبحت هي اليوم واحدة من أولويات الحكومات ، والتي حدّدت هدفها يتمثّل في خلق أكثر من 200 000 من الـ PME الجديدة في السنوات الخمس المقبلة[2] ومع ذلك، تواجه المؤسّسات مشاكل خاصّة في المجال التمويلي، ولتصحيح هذا الوضع يجب على الحكومات أن تتخذ مجموعة من التدابير لتسهيل وصول الـ PME إلى التمويل والقروض كون أنّ لها إمكانات نموّ عالية جدا ولها احتياجات تمويلية جدّ هامّة، ومن هنا بات من الضروري البحث عن نمط تمويلي من شأنه أن يراعي ويهتلك كلّ النقائص بهدف تحقيق هيكلة مالية مثلى، والإجابة هنا تكون من خلال الهندسة المالية لأنّها تتميز مقارنة بالقنوات التمويلية التقليدية بقدرتها على التكيف مع خصوصيات وانتحارات المؤسّسات المبتكرة من خلال استخدامها لتقنية رأس مال الخطر le capital risque.

1.3 الهندسة المالية : هي طريقة تمويلية تتأقلم مع الخصوصية الداخلية للمؤسّسات المبتكرة خاصّة، هي طريقة تمويلية تكسر كلّ الحواجز والقيود التي تميز التمويل التقليدي خاصّة من ناحية شروط التمويل (الضمانات)، وفي هذا الإطار نجد أنّ الهندسة المالية تتجسد من خلال رأس مال الخطر، هذا النمط التمويلي سيعكس منهجية الهندسة المالية والتي تتميز أساسا بقدرتها على التكيف مع خصوصيات المؤسّسة المبتكرة، أي بعبارة أخرى هذا النمط التمويلي من زاوية الهندسة المالية يختلف عن النمط التمويلي التقليدي من حيث تكيفه مع أنماط هذا النوع من المؤسّسات ومختلف خصائصها (ارتفاع درجة المخاطر، عدم وجود رؤوس أموال خاصّة كافية، هشاشة الضمانات...). هذه الطرق التمويلية التقليدية غير ملائمة نظرا للمنطقية التي تقيد هذا النوع من المؤسّسات من حيث الخطورة ونقص الضمانات، وهنا يأتي الدور الذي يلعبه رأس مال الخطر كون أن هذا الأخير يمكن اعتباره كقطيعة بالنسبة للوساطة المالية التقليدية، لاعتبار أن دوره لا يقتصر في العملية التمويلية التقليدية بل يتجاوز ذلك لأن له القدرة على تحقيق كلّ الأهداف التي خُلق من أجلها المشروع الممول من خلال مرافقته من البداية حتّى النهاية، فرأس مال الخطر هو مهندس مالي، مسير مالي، مرافق للمشروع، هو عبارة عن بنك لكنه ليس كأي بنك عادي كون أنّه :

✓ تقوم البنوك بتوظيف أموال الآخرين على خلاف رأس مال الخطر الدي يعمل بموارده الخاصّة التي تتوفر له من مساهميه الذين يضعون أموالهم تحت تصرف شركات رأسمال المخاطرة.

---

[1] Grégoire Chertok et Pierre, Alain de Malleray et Philippe Pouletty , Le financement des PME , La Documentation française , ISBN : 978-2-11-007613-7 , Paris, 2009 , p , 57.

[2] برنامج من برامج الاقتصاد الجزائري من 2010 إلى 2014.

✓البنك يحتاج إلى ضمانات عينية وأخرى شخصية مقابل التمويل، لكن المستثمر في راس مال الخطر لا يحتاج إلى الضمانات، بحيث أنّه شريك فعال يهمه مصير المؤسّسة فلا يعقل أن يطالب بضمانات

✓البنك يقدم قروض متوسّطة المدى، محدودة المدة، نسبة فائدة محدودة، ولا تهمه نجاعة المشروع أم لا كلّ ما يهمه تسديد القرض والفوائد عند تاريخ الاستحقاق، أمّا المستثمر في راس مال الخطر فتعتبر عائداته من فوائد محققة من مشروع، كما أنّه يتطلع إلى تحقيق قيمة مضافة عند التنازل على الأسهم.

2.3 تعزيز تمويل عن طريق الاموال الخاصّة :

ما يجدر الإشارة إليه هنا أن استخدام الدين هي عملية محدودة كون أنّ الديون المفرطة تجعل المؤسّسة عرضة لمجموعة من المشاكل، بالإضافة إلى ذلك فإنّ القدرة على الاقتراض هي وظيفة من رأس المال، فعندما يكون نموّ النشاط يتمّ بطريقة أسرع من رأس المال تكون الـ PME لها قدرة على الاقتراض[1]، كذلك الديون تخلق نوعا من الجمود خاصّة في حالة تسديد الدين ومستحقاته فحدود المديونية تؤدي بالمؤسّسة التي تريد أن تنمو إلى فتح رأس مالها وذلك من خلال استخدامها لتقنية رأس المال الخطر(الأموال الخاصّة أو شبه الخاصّة) هذه التقنية التمويلية والتي ظهرت مؤخّرا في السبعينات في الولايات المتحدة وصاحبت معظم المؤسّسات المبتكرة في قطاع التكنولوجيا العالية والبحث والتنمية.[2]

ويعرّف على أنّه المخاطرة التي يقوم بها المستثمرون في رأس المال الذين يصبحون مساهمين في مؤسّسة غير مدرجة في البورصة، حيث أنّهم لا يشاركون في إدارة المؤسّسة لكن يساعدون بكفاءاتهم التقنية في تسيرها ويمارسون مراقبة مهمّة نوعا ما من أجل تحقيق قيمة مضافة نتيجة التنازل عن أسهمهم[3]، وللإشارة فقط هنا أن هؤلاء المستثمرين لا يتنازلون على أسهمهم حتّى يتأكدون من أن المؤسّسة الممولة من طرفهم أصبحت قادرة على خلق فوائض مالية لوحدها.

3.3 رأس مال الخطر كوسيلة لتقوية وتعزيز الابتكار داخل المؤسّسة :رأس المال الخطر يستخدم مصدر تمويلي خاصّ بإنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسّطة مبتكرة المبتدئة Start-up ولها إمكانات على النموّ مرتفعة، النشاط الأساسي له يعمل على تعزيز عملية التنمية، والاستثمار في هذا النوع من المشاريع عالي المخاطر ولكن بعوائد مستقبلية مرتفعة وهو مهمّ فقط في المراحل الأولى من عمر المشروع المبتكر، وتدخل المستثمرين من خلال رأس المال الخطر في تمويل المشروع الابتكاري يتضمّن تطوير واستخدام أدوات مناسبة والتي تتمثّل في **ممارسة الرقابة** حيث يجب أن تكون تركيبة التمويل تراعي النتائج التي تمّ الحصول عليها في الفترات السابقة، ومن جهة أخرى المستثمرين يستعملون نوع من التمويل يعرف بالتمويل الهجين[4] financement hybride الذي يساهم في التحكم في الرقابة على مستوى المؤسّسة، ظف إلى ذلك توجيه تدريجيا النشاط في مختلف مراحله (مرافقة المشروع) حيث تتولى شركات رأس مال الخطر توفير التمويل الملائم للمؤسّسة عبر المرور بمجموعة من المراحل أي من مرحلة الإنشاء إلى مرحلة الدخول إلى السوق المالي، وتتمّ ألية التمويل من

---

[1] Robert Wtterwulghe, op.cit, p.142.
[2] Loi N°06-11 du 24/06/2006
[3] Pierre Battini, capital risque : mode d'emploi, édition d'organisation, 2 ème édition, 2000 , p12.
[4] التمويل الذي يجمع بين القروض والأموال الخاصة كالديون القابلة للتحويل dette convertible على سبيل المثال.

خلال التفاوض مع المستثمرين بتوظيف اموالهم لديها على أمل الحصول على عوائد جدّ مرتفعة وتفوق متوسّط عائد السوق، ومن ثمّ تقوم شركة رأس مال الخطر بالمساهمة في رأس مال المؤسّسة لمدة أقصاها 07 سنوات وذلك بموجب التشريع المعمول به، حيث شركة رأس مال الخطر تنسحب من المشروع بعدما تصبح المؤسّسة قادرة على تحقيق الأرباح ومنه تصبح قادرة على الحصول على التمويل من مصادر أخرى.

4.3 **أهمّية رأس مال الخطر كآلية تمويلية مبتكرة** : يتولى رأس مال الخطر توفير التمويل الملائم والدعم الفني والإداري للمؤسّسة المبتكرة عبر مختلف مراحل تطوّرها من مرحلة الإنشاء إلى مرحلة الدخول إلى السوق المالي، وتتمّ ألية التمويل بتوظيف اموال المؤسّسة الممولة لديها على أمل الحصول على عوائد جدّ مرتفعة إذ تتراوح ما بين 15% إلى 30% إضافة إلى نسبة 2.5 % كمصاريف إدارية، لكنها لا تضمّن التحقق الفعلي لتلك العوائد المنتظرة، وفي هذا فإنّها تستخدم الأساليب التالية :

✓**المشاركة** : من خلال مشاركتها لصاحب المشروع وتأخذ مقابل ذلك نسبة من الأرباح والتي تتراوح ما بين 15% - 30% بالإضافة إلى 2.5 % مقابل المصاريف الإدارية، وأمّا الخسارة فإنّها تتحمل جزءا منها في حالة حصولها، وهي لا تبيع حصتها حتّى تقف المؤسّسة الممولة على قدميها وتصبح قادرة على الإنتاج والنموّ.

✓**الانتقاء** : هنا نجد أنّ المؤسّسة الممولة أمامها العديد من الفرص لانتقاء المشروع الواعد، وفي حقيقة الامر أن طبيعة هذا المشروع الجديد المبتكر جدّ مخطر لكن له قدرات كبيرة جدا لتحقيق عوائد عالية ومنه رفع قيمة أصولها.

✓**المرحلية** : من خصائص التمويل برأس مال الخطر أنّه يتمّ على مراحل وليس دفعة واحدة.

✓**التنويع** : الممول يقوم بتوزيع تمويله على عدة مشاريع مختلفة المخاطر، وهذا الامر يضمن إمكانية ما ستخسره مع مشروع سترىحه مع أخر.

لكن وما يجدر الإشارة إليه هنا أنّه قد يصبح المخاطرون عبئا ثقيلا فوق كاهل أصحاب المشروع الابتكاري، حيث أنّهم سوف يشاركون في كلّ القرارات ويتدخلون في توجيه مسار المشروع كما أنّه من الممكن أن يطالبوا بمبالغ مرتفعة في حال نجاح المشروع لاسترداد حصص المخاطرين.

4. **تجديد هذا النموذج او التركيبة التمويلية بالنسبة للواقع الجزائري :**

عندما حاولنا إسقاط هذه الدراسة على حالة الاقتصاد الجزائري نجد أنّ الظروف الموضوعية التي من شأنها أن تستقبل هذه التقنية التمويلية من خلال رأس مال الخطر غير متوفرة تماما، بسبب غياب سوق مالي فعال، ضف إلى ذلك ضعف نقدوية الاقتصاد taux de bancarisation وبالتالي ضعف الاحتواء المالي... كلّ هذه المعطيات تجعل من الساحة الاقتصادية الجزائرية غير قادرة على استقبال هذه التقنية التمويلية الجديدة والمتمثّلة أساسا في راس مال الخطر، وبالتالي يبقى الحل هنا هو العودة إلى التمويل التقليدي من خلال الوقوف بالاحتواء المالي وتوفير كلّ الشروط الملائمة لعودته. فالاحتواء المالي هو عملية تقريبية للخدمات المالية بالنسبة للمؤسّسة التي تعاني من سوء استجابة للقنوات التمويلية التقليدية، عمله يتمثّل في مواجهة الضغوطات التمويلية الداخلية والمتعلّقة بهذا النوع من المؤسّسات المبتكرة هذا من جهة، ومن جهة أخرى

الإقصاء المالي لهذا النوع من المؤسّسات من طرف البنوك نظرا لحقيقة تركيبتها كون أنّه لا يملك ثقافة الخطر يسمح لها بتمويل هذا النوع من المؤسّسات ذات المخاطر العالية

و بهذا المعنى يصبح الاحتواء المالي الممر الحتمي نحو ترقية الساحة المالية الجزائرية قصد الرفع من معدل نقدوية الاقتصاد le taux de bancarisation.

1.4 الاحتواء المالي L'INCLUSION FINANCIERE : **ضمان للحصول على حساب بنكي قاعدي – أساسي –**

ما يقصد بالحساب المصرفي قاعدي – أساسي - حساب يقدم خدمات متنوّعة مثل تسهيلات الدفع البنكية، أدوات الادخار، دون أن ننسى التسهيلات الائتمانية الخاصّة بالنظام المالي الرسمي... إن الحصول على خدمات مالية قاعدية أصبحت ضرورة لا بدّ منها من أجل المشاركة الكلية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، كما أنّ الحصول واستخدام حساب بنكي يسمح بتحقيق إجراء مختلف المعاملات والعمليات الأساسية التي تعتبر جدّ هامّة من أجل تحقيق التكامل والاندماج الاجتماعي، في المقابل هذا نجد انتشار واضح لظاهرة الإقصاء المالي L'exclusion financière هذه الظاهرة والتي تساهم في الرفع من خطر الإقصاء أو الاستبعاد الاجتماعي، ففي اقتصاد السوق مقدمي الخدمات المالية غالبا ما يركزون على المستهلكين الأكثر اهتماما بالمعاملات التجارية.

لكن وما تجدر الإشارة إليه هنا أنّه ومن جراء التكنولوجيا تصبح الخدمات المصرفية غير معروفة أكثر فأكثر، الأمر الذي يجعل من هذه الخدمات صعبة الوصول لفئة معيّنة من المجتمع وهذه الأخيرة وللأسف تمثّل الفئة الغالبة في المجتمع، ويمكن الاقتراب تدريجيا من ظاهرة الإقصاء المالي من خلال الإحصائيات التي تمّ تجميعها بالرجوع إلى الأشخاص أو الأفراد الذين لا يتعاملون مع البنوك non bancarisée، كون أن الأفراد الأكثر تعرضا لظاهرة الإقصاء المالي هم الذين ينتمون إلى الفئات القاصرة كالأفراد ضعيفي الدخل، البطالين، المعوزين والمعوقين... كما يمكن أن نضيف كذلك إلى هذه المجموعة كلّ الفئات الذين يعيشون في المناطق النائية أو المناطق التي لا تتوفر فيها خدمات مالية مصرفية.

2.4 أسباب الإقصاء المالي : يكتسي الحساب البنكي في الوقت الراهن أهمّية كبيرة، سواء بالنسبة للأفراد، أو للأشخاص المعنوية الخاصّة أو العامّة على حد سواء لأنّه يمثّل " تأشيرة" الدخول إلى الوسط البنكي، وما يقدمه من عقود وخدمات وما يمنحه من مزايا وتحفيزات قلّما يستغني عنها أي فرد في حياته الخاصّة أو المهنية، لكن وما يجدر الإشارة إليه أنّه هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على إمكانية الحصول على الخدمات المالية القاعدية واستخدامها، حيث نجد أنّ الإقصاء المالي يتأثر من خلال مجموعة من العوامل مثل التغيرات الديموغرافية كالشيخوخة، وظاهرة حب الاستقلال بالذات خاصّة عند الشباب والذين يميلون إلى مغادرة المنزل العائلي في وقت مبكر قصد الاستقلالية... مما يجعل هذه الفئة غير قادرة على فتح حساب مصرفي خاصّ، ظف إلى ذلك صرامة وتشدد القواعد المطبقة في المصارف، حيث أنّ الحساب البنكي يكون في كثير من الحالات الوسيلة التي تقترف بها الكثير من أعمال النصب والاحتيال في حق زبائن البنوك وحتى في حق المصالح الاقتصادية للدولة، من خلال عصابات الجريمة المنظّمة التي تلجأ إلى تبييض حاصل جرائمها من خلال البنوك، فتنقلب الفائدة المعول عليها في الحساب البنكي إلى مخاطر وأضرار، تكون البنوك

مسرحها، وخط الدفاع الأوّل لمواجهتها، هذا الأمر يساهم في المنع تقريبا لفتح حساب مصرفي أساسي.[1] و لهذا فإنّنا نجد أنّ البنوك تقوم في هذا الشأن بدور لا يستهان به للوقاية من الجرائم المرتبطة بأدوات نشاطها، مما يجعلها "شرطة بنكية" حقيقية، تراقب من يدخل المهنة من خلال التحقيق في شخصية طالبي الحسابات البنكية ومراجعة مصالح بنك وحتى الجهات القضائية لمحاولة التأكد من أن المعني ليست لديه"سوابق بنكية"، فإنّ تأكد لها العكس أمكن لها أن ترفض طلبه وأنّ تحمي من خلال ذلك مصالحها ومصالح زبائنها، ظف إلى ذلك فالشروط والتكاليف العالية المرتبطة بالحسابات المصرفية لها تأثير رادع فيما يتعلّق بافتتاح حساب لاستخدامه، وما يجدر الإشارة إليه هنا أنّه هناك أيضًا الإقصاء الذاتي والذي يخص فئة محدّدة من المجتمع ككبار السن والمهاجرين وذوي الدخل الضعيف... والتي تتجنب نهائيا استخدام الخدمات المصرفية بسبب عدم الثقة في المؤسّسات المالية، خوفا من خسارة مراقبة وتسيير مواردهم المالية.

3.4 نتائج الإقصاء المالي : نتائج الإقصاء المالي بصف عامّة تكون ذات طبيعة مالية، كون أن عدم الحصول على حساب بنكي له تأثير مباشر وغير مباشر على الإدارة المالية الفردية، ظف إلى ذلك أنّه هو أيضًا جزء من الاستبعاد الاجتماعي، لأنّها تؤثر على طريقة حياة الأفراد (أنماط الاستهلاك، مستوى مشاركتهم في الأنشطة الاقتصادية أو الحصول على الرعاية الاجتماعية، توزيع الدخل والموارد...).كما أنّ تعميم الانتقال نحو فضاءات الدفع الإلكتروني شدد من حالة الإقصاء المالي، والواقع أن عدم الحصول على حساب بنكي يزيد من تكاليف تنظيم فواتير الخدمات البنكية والتي عادة ما تقدّم بشكل منفصل هذا الأمر يجعلها أكثر تكلفة من تلك المقدّمة في سياق علاقة مستقرة مع أحد البنوك، بالإضافة إلى ذلك أنّ العديد من مؤسّسات الخدمات العامّة تعرض أسعار أرخص لعملاء الدفع بواسطة الإيداع المباشر، والعديد من التجاريين يعرضون أسعار جدّ منخفضة للسلع والخدمات عن طريق بطاقة الدفع، وكمثال فقط فإنّ في معظم دول الاتحاد الأوروبي تقر بأن من ليس لديه حساب مصرفي فإنّه يكاد يكون من المستحيل حصوله على عمل، لأن التوقيع على العقد يخضع لتوفير رقم حساب، ظف إلى ذلك فإنّ عدم القدرة على استخدام حساب بنكي بشكل مناسب يمكن أن تؤثر على الثقة ويؤدي إلى العزلة الاجتماعية.[2]

4.4 معدل النقدوية الاقتصاد في الجزائر لا يزال جدّ ضعيف : تعتبر الجزائر من بين الدول المغاربية التي لاتزال الى حد الأن تتميز بالضعف من حيث كثافة الشبكة المصرفية ونخص الحديث هنا عن معدل نقدوية الاقتصاد le taux de bancarisation. ومستوى تغطية الطلب على الخدمات المصرفية.(3) و الهدف من معالجة هذا المعدل هو تدعيم الفرص التي من شأنها أن ترفع في قدرة الاقتصاد الجزائري على تحويل الموارد النقدية والتي في المرحلة الحالية متوفرة على شكل استثمارات وبالتالي ستكون في أخر المطاف سهم من سهام النموّ الاقتصادي، لكن وفي ظلّ غياب وساطة مالية كفؤة ترجع مسؤولية سوء استخدام هذه الموارد إلى الوظيفة

[1] Inclusion Financière : Garantir L'accès a un Compte Bancaire De Base , document de consultation , Commission européenne - DG marche intérieur et services - , Institution Financières Opérations avec les particuliers , politique des consommateurs et systèmes de paiement - Bruxelles, 6 février 2009 , p-p 6-7.

[2] Ibid , p-p , 7-8.

[3] Algérie: le taux de bancarisation reste le plus faible de la région , MAP – publié Le Lundi 9 Mars 2009 à 09:38 , http://www.lemag.ma.

البنكية، ونقلا عن دراسة أجراها اتحاد المصارف المغاربية (UBM) من خلال الشبكة المصرفية، كانت النتائج المحققة في النقاط التالية كمايلي:

أولا : عدد الوكالات : بالمقارنة مع كلّ من تونس والمغرب كمايلي : نجد أنّ المغرب يحتل المرتبة الأولى حيث أنه وصل إلى 2632 وكالة أي بنسبة 54.1% مغاربيا، تليها الجزائر بـ 1131 وكالة أي بنسبة 23.24% مغاربيا، بينما تونس بـ 1102 أي بنسبة 22.65% مغاربيا، ولكن بالنسبة إلى حجم السوق لا تزال الشبكة الجزائرية الأقل نموّا في المنطقة.

ثانيا: عدد الشبابيك النشطة: ويسلط الضوء في هذه الدراسة على عدد الشبابيك البنكية الفعالة والنشطة في المنطقة حيث نجد أنّه في الجزائر والذي لا يزال من أعلى المعدلات في المنطقة بمتوسّط يقدر بـ 28 وكالة في المقام الأول، مقابل 24 في ليبيا،22 في موريتانيا، 16 في تونس و11 فقط في المغرب، لكن يجب التأكيد على أنّ الحجم الفعلي للشبابيك يؤثر حتما على أداء البنوك.

<u>ثالثا</u> : القروض الممنوحة : وحجم تغطية الاحتياجات التمويلية للمشاريع.

يتّضح من الدراسة على أنّه في أدنى مستوياته في الجزائر، بمتوسّط 53 % بمعنى تغطية طلبين من أصل 10 طلبات، وهذا المعدل يستقر في 68 % في المغرب ،و 96 % في تونس.

رابعا : تطوّر حجم القروض الممنوحة في الجزائر: نجد أنّ مجموع القروض الممنوحة قد بلغ حوالي 44.2٪ من الناتج المحلي الإجمالي غير النفطي في 2013، مقابل حوالي 40.6٪ في 2012، و40.1٪ 2011، مع العلم أن قطاع النفط والغاز لا ترجع إلى القروض المصرفية. ومن هنا يمكن أن نستخلص أن السوق الجزائرية لا تغطي سوى نسبة جدّ ضعيفة للطلب على الخدمات المصرفية، وهي بهذا غير قادر على تلبية احتياجات تمويل التنمية في البلاد على الرغم من السيولة الزائدة surliquidité[1].

خامسا: النقاط المصرفية: نجد أنّ تونس تحصلت على المرتبة الأولى مع تنقيط مصرفي لـ 9530 نسمة وتليها المغرب برصيد نقطة واحدة عن 12540 نسمة، أمّا في الجزائر بتنقيط مصرفي لـ 25000 نسمة، مع العلم ان المعيار الدولي يمنح نقطة مصرفية واحدة من أجل 8000 نسمة، وبناء عليه تصبح تنقيط تونس حوالي 1.20 نقطة مصرفية لـ 9530 نسمة، في مقابل 1.60 نقطة مصرفية لـ 12540 نسمة بالنسبة للمغرب، وفي الأخير الجزائر بتنقيط مصرفي يقدر بـ 3.12 نقطة لـ 25000 نسمة.

سادسا: من حيث المكانة السوقية الإفريقية: نلاحظ أن المشهد البنكي المغاربي تغير بشكل كبير خلال العقد الماضي وأنّ المصارف الخاصّة أو تلك التي تتضمّن شركاء أجانب تتمثّل في مجموع 50 بنكا من أصل 78 بنكا مرخصا. ومن بين المصارف المغاربية المصنفة نجد 07 بنوك مغربية، 06 تونسية، 05 جزائرية، 02 ليبية.

ويحتل البنك الخارجي الجزائري BEA المرتبة الأولى ثمّ القرض الشعبي المغربي BCP، ثمّ التجاري وفا بنك المغربي، BMCE المغربي، ثمّ البنك الوطني الجزائري BNA.

و نفس البنوك وجدت في الصدارة فيما يخص توزيع الاعتمادات وهي BCP (11 مليار $)، التجاري وفا بنك (10.1 مليار $)، BMCE المغربي، BEA(9.6 مليار $).

[1] Ibid.

ستة بنوك تشترك في المركز الأوّل من حيث الـ PNB وهي : BCP بـ 16%، التجاري وفا بنك بـ 14.5%، BMCE المغربي بـ 10.5%، BEA بـ 9.2 %، BNA بـ 7.3%.

وخمسة مؤسّسات مالية حققت أعلى عائد على حقوق المساهمين ROE[1] وهي الـ BNA الجزائري36%، BCP المغربي34.5%، BMCE المغربي 30%، SG المغربي21%، BEA الجزائري19%.[2]

ووفقا لنفس الدراسة ومقارنة بحجم السوق لا يزال النظام المصرفي الجزائري أقل البلدان نموّا في المنطقة حيث لايزال غير قادر على تغطية الطلب على الخدمات المصرفية، وهكذا وعلى الرغم من الإصلاحات التي أجريت في السنوات الأخيرة ومن هنا يمكن القول بأن القطاع المصرفي الجزائري في عزلة عن بيئته، ومن هنا يصبح الرهان الذي يواجهها يكمن في تنميته بدلا من استقراره ، وهذا الأمر يمكن أن يلخص في كلمة واحدة وهي **حاجة البنوك الجزائرية إلى الانفتاح تدريجيا على البيئة الاقتصادية لها.**

من حيث البطاقة المصرفية نجدها تعرف تطوّرات هامّة في المنطقة ومن بين الدول التي تشهد أكثر تقدّما في هذا المجال، المغرب بنسبة 59%من مجموع البطاقات الصادرة أي بقيمة2.07 مليون، تليها تونس بنسبة 31%من مجموع البطاقات الصادرة أي بقيمة 1.1 مليون، وأخيرا الجزائر أين نجد أنّ الصيرفة الإلكترونية بدأت تنمو تدريجيا بقيمة 273000 وحدة فقط، أمّا في كلّ من ليبيا وموريتانيا فهي مجرد بداية فقط. ومن بين البنوك الرائدة في مجال الصيرفة الإلكترونية نجد البنك الشعبي المركزي المغربي، الـBMCE المغربي،التجاري وفا بنك المغربي، بنك الإسكان في تونس، القرض الشعبي الجزائري، وسوسيتي جنرال الجزائري

وكنتيجة توصّلت الدراسة ان تطوير النظام المصرفي المغاربي يقترن مباشرة بتطوير الإطار القانوني له وذلك من خلال التحفيز على الاستثمار في القطاع المصرفي والمالي من جهة، وحجم السوق في المنطقة واحتياجات الاقتصاد من جهة أخرى.

سابعا : من حيث مستوى نقدوية الاقتصاد : نجد أنّه يرتكز في المناطق التي تشهد تطوّرات هامّة على مستوى النظام المصرفي والعكس صحيح، وفي هذا الإطار نجد فرنسا ألمانيا الولايات المتحدة في هذه الدول نجد أنّ هذا المعدل يقيس حوالي 90 %. في حين هذه النسبة تتراجع إلى 10% في كلّ من اليمن جمهورية إفريقيا الوسطى النيجر، بينما في تونس المغرب زامبيا كينيا تتميز بمعدل مرتفع نوعا ما، مابين 35% و40%. وهذا المعدل سيتحسن أكثر بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى المصارف.

ونظرا لضعف تغطيته للطلب على الخدمات المصرفية، نجد أنّه وفي هذا الصدد تمّ تنفيذ بعض الإجراءات بما في ذلك تحسين حوالي 150٪ من حجم المشاريع الصغيرة الممولة من قبل البنوك، وزيادة الحوافز لتمويل الاستثمار من قبل الشركات الصغيرة والمتوسّطة، وتطوير آليات ومؤسّسات تأجير لصالح المنتجات الصناعية المحلية ظف إلى ذلك فتح فروع للبنوك المحلية، وتأجير رأس المال الاستثماري على مستوى كلّ ولاية.

[1] Return On Equity en anglais ou taux de rentabilité financière des capitaux propres
[2] L’algerie un pays qui manqué cruellement de banque! , Copyright , 2015 , AF Algerie – Focus.com.

ووفقا لإحصائيات مقدّمة من طرف بنك الجزائر قدر أن الإصلاحات التي مست هذا القطاع تسير على الطريق الصحيح ولكنها أوصت على ضرورة تسريع هذه العملية، واليوم أصبح وجود فروع بنكية في جميع أنحاء التراب الوطن ضرورة لا بدّ منها، كون أنّه يسمح هذا الوجود باحتواء ومرافقة المشاريع الاستثمارية المحلية وكذلك للحد من المعاملات المالية غير المشروعة ومنه وضع حد للاقتصاد غير رسمي، ومن جهة أخرى هذه التغطية الإجمالية للبلاد تفرض على البنوك ضرورة فتح قنوات اتصال من أجل الاحتفاظ بأقصى حد ممكن من العملاء، ومع ذلك وعلى الرغم من هذا التأخير يبقى تطوير القطاع المصرفي واقع لا بدّ منه.ولكن تبقى وتيرة عمل الوكالات المصرفية الخاصّة تتمّ بعملية متسارعة بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة حيث في نهاية ديسمبر 2008 مجموعة من المصارف العمومية كوّنت 1057 وكالة، وأمّا المصارف الخاصّة والمؤسّسات المالية 244 وكالة مقابل 196 في 2007، ويبلغ مجموع الوكالات البنوك التي تمّ إنشاؤها 1301 مقابل 1233 في 2007، بمعدل فرع واحد لـ 26400 نسمة مقابل 27400 في عام 2007.[1]

هذا التحسن الملحوظ في النظام المصرفي يؤكّد من خلال معدل نسبة السكان العاملين /الشبكة المصرفية، كذلك فإنّ مستوى الخدمات المصرفية من خلال عدد الحسابات البنكية المفتوحة من قبل البنوك للمودعين العملاء (بالدينار أو بالعملات الأجنبية) حوالي 1.7حساب لكل شخص ونسبة معدل نشاط البنوك /الناتج المحلي الإجمالي حوالي 66.3% مقابل 70% في نهاية 2007 و61.4% في نهاية عام 2006.ويتميز تطوّر القطاع المصرفي من خلال زيادة مطردة باستمرار في القروض الممنوحة إلى الاقتصاد الوطني والاستثمارات العامة.[2] ومنذ 2013 أسفرت الجهود من قبل بنك الجزائر حسب تقرير لمحافظ بنك الجزائر محمد لقصاصي في تعزيز وترقية الاحتواء المالي من خلال تحسين في وضعية البنوك الجزائرية.

وما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ بنك الجزائر يواصل جهوده لتعزيز الاحتواء المالي في المدى المتوسّط، لا سيما من خلال تسريع العمل المصرفي وبدعم من التحديث المستمرّ لنظام الدفع في 2014 والتكثيف المنظّم للشبكات المصرفية في البلاد. بل هو أيضًا يعمل جاهدا على تشجيع تطوير النشاط الائتماني للمشاريع الصغيرة والمتوسّطة على مستوى البنوك، وتكمن أهمّية توفير الأموال المتاحة للإقراض من البنوك والتي تعتمد بشكل متزايد على توفير فائض الادخارات المالية للأسر والمؤسّسات الخاصّة توفر فرصة كبيرة لنشر أوسع للقروض لدرجة تعميق الاندماج المالي.

وعلاوة على ذلك فإنّ الانتهاء من التحديث المركزي في 2014 أسهم في تحسين إدارة المخاطر المرتبط بهذه الاعتمادات ومواصلة تطوير الإشراف من حيث المخاطر للحفاظ على الاستقرار المالي والاقتصادي للبلاد.[3]

الخاتمة :

إنّ الأهمّية الاقتصادية التي تمثّلها الـ PME ونخص الحديث هنا عن المبتكرة، تؤدي إلى ضرورة الاهتمام الخاصّ بها وخاصّة فيما يخص ظروف تمويلها في مختلف مراحل حياتها، كون أن صعوبات تمويل الابتكار لل

---

[1] Le taux de bancarisation en Algérie demeure faible , publié Le 11 Octobre2014 , http://www.asicom.dz/La-Societe.html.

[2] Ibid.

[3] Mohamed L'aksaci (gouverneur de la banque d'Algérie) , note une amélioration de la bancarisation en Algérie , Dimanche15 Novembre 2015 à 09:40, Algérie Presse Service.

PMEهي مصدر قلق كبير لها لدرجه أنّها العقبة التي تعترض مسارها في تحقيق تنميتها واستمراريتها. كما نعلم أن البنوك لا تحبذ التعامل مع المشاريع الجديدة والتي تتميز بمخاطر عالية بسبب استخدامها بشكل كبير للتكنولوجيا ، ظف إلى ذلك فإنّ القروض التقليدية غالبا ما تكون غير قادرة على تلبية احتياجات المشاريع والتي في المراحل الأولى من تطوير أعمالها.لذلك من الضروري ايجاد أشكال تمويلية جديدة إلى جانب الأشكال التمويلية التقليدية للتغلب على صعوبات تمويل الـ PME المبتكرة، وفي هذا الإطار يصبح رأس مال الخطر ذلك البديل التمويلي المستحدث والذي يتماشى واحتياجات هذا النوع من المؤسّسات المبتكرة حيث أنّه يستطيع قبول تمويل هذه المؤسّسات بالرغم من خصائصها كون أنّه مختص في تسيير ومواكبة كلّ الأخطار التي من الممكن أن تعترض مسار المؤسّسات المبتكرة، فهو بنك خاصّ وليس مثل أي بنك عادي، هو مسير مالي، مهندس مالي، مرافق للمشروع في مختلف مراحل تطوّره. لكن عندما نحاول إسقاط هذه الدراسة على حالة الاقتصاد الجزائري نجد أنّ الظروف الموضوعية التي من شأنها تستقبل هذا النوع من التمويل (رأس مال الخطر) غير متوفرة، لسببين جدّ مهمين لنجاحه **أولهما** غياب سوق مالي فعال، و**ثانيهما** ضعف نقدوية الاقتصاد taux de bancarisation ومنه ضعف الاحتواء المالي... كلّ هذه المعطيات تجعل من الساحة الاقتصادية الجزائرية غير قادرة على استقبال هذه التقنية التمويلية الجديدة والمتمثّلة أساسا في راس مال الخطر، وبالتالي يبقى الحلّ الوحيد أمام الإقتصاد الجزائري هو العودة إلى التمويل التقليدي من خلال ضرورة الوقوف بالاحتواء المالي وتوفير كلّ الشروط الملائمة والتي من شأنها تدعمه بالشكل الذي يخدم مصالح المؤسّسات المبتكرة من جهة والاقتصاد الوطني من جهة أخرى.

أجندات الأخبار في ظلّ النظام العالمي الجديد:

بين إشكالية تعدّد الطروحات وتعدّد الأجندات

أ.بسمة فنور

كلية علوم الإعلام والاتصال والسمعي بصري

جامعة قسنطينة.

الملخّص

يشهد الفضاء الإعلامي العالمي انفجارا معلوماتيا هائلا، أصبحت بموجبه المعلومات والأخبار متداولة بشكل مكثف وعلى نطاق واسع، نتيجة للتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال وتكنولوجيا الأقمار الصناعية ،التي فتحت حدود العالم أمام القنوات التلفزيونية الفضائية الوطنية والدولية والإقليمية، فظهرت شبكات الأخبار الدولية، والتلفزيونات الإخبارية، وظهر معها البث المستمرّ والمباشر للأخبار، هذا المشهد الذي خلق تنوّعا في الأجندات المتاحة للجمهور، تتنافس كلّها على استقطابه والتأثير في اهتماماته وتعمل على إعادة ترتيبها في ذهنه وفي سلم اهتماماته، ووضعها في أجندات تخدم مصالحها ومصالح الجهات التي تحكمها.

الكلمات المفتاحية: أجندة الأخبار، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، شبكات الأخبار، القنوات الفضائية، الجمهور،النظام الإعلامي الجديد.

Summary:

The media space today live a very strong explosion, the news and information became available and disseminated in mass and global level, due to new information and communications technology, and satellite technology who opened the world's borders before the satellite channels (national, international and regional), the international news networks, specialized television channels in the news have emerged, with what appears diffusion in direct and continuous news, this scene has created a variety of keynote events accessible to the public, compete against to attract him and influencing his interests, and will reorganize them into agendas, to serve their interests and will reorganize them into agendas, louse to serve their interests and the interests of those who governed.

Key words: agendas setting, new information and communications technology, media networks, satellite channels, the public, the new global media system.

شهد العالم أواخر القرن الماضي نهاية مليئة بالأحداث التي تركت آثارا وحملت معها تغييرات واسعة مست جوانب عديدة من حياة المجتمعات والأفراد، فعلى الصعيد السياسي كان انهيار الاتحاد السوفيتي وسقوط جدار برلين إيذانا لدخول مرحلة جديدة بقيادة القطب الواحد، لتتوالى بعدها الأحداث الكبرى، اندلاع حرب الخليج الثانية، أحداث 11سبتمبر، الحرب على العراق، الحرب على الإرهاب، وتوسّع بؤر التوتر والحروب الطائفية والعرقية والصراعات في مختلف أنحاء العالم، المشهد العالمي الذي انعكس مباشرة على العملية الإعلامية أعطاها طابعا مغايرا. كما كان لثورة المعلومات والقفزة النوعية التي أحدثتها الأقمار الصناعية والثورة الكبرى في مجال الاتصالات تأثيرا بالغا في المجال الإعلامي، حيث تفجرت ظاهرة القنوات التلفزيونية الفضائية التي تبث مضامين مختلفة تتعدى النطاق الجغرافي لتصل إلى كافة أنحاء المعمورة

وتندمج في قرية كونية واحدة تتبادل المعلومات والبرامج المختلفة بين نقاط متباعدة من العالم بشكل سريع، بسيط، وشامل يتقلص معه الزمن وتتلاشى المسافات، وتنتقل معه الأفكار بسرعة هائلة وبحرية تامة، تمّ معه تدويل كلّ المشاكل الدولية الكبرى، كالتلوث والفقر،المجاعة، الأوبئة، الإرهاب والأزمة المالية العالمية، لترتسم ملامح الثورة الاتصالية الجديدة التي يمثّل التلفزيون والأقمار الصناعية والقنوات الفضائية إحدى أهمّ أدواتها.

هذا الزخم الهائل من الأحداث العالمية والانفجار الواسع للقنوات الفضائية، كشف عن ظاهرة جديدة في مجال البث التلفزيوني هي ظاهرة القنوات الإخبارية المتخصّصة، التي تضمن التغطية الإخبارية المباشرة والمتواصلة على مدار الساعة، برز معها فاعلون جدد في العملية الإعلامية بصفة عامّة، تمثّلهم المحطات التلفزيونية الكبرى ووكالات الأنباء العالمية، وفاعلون جدد في العملية الإخبارية بصفة خاصّة، يمثّلهم كبار المعلّقين والمذيعين والصحفيين والخبراء والنجوم، وطرق جديدة في معالجة الأخبار والأحداث تتعدى الطرق التقليدية المتمثّلة في نشرات الأخبار إلى الحصص الإعلامية والأشرطة الوثائقية وغيرها، محدثة تغييرات في بنية الأخبار ونشرات الأخبار التلفزيونية انطلاقا من عدة مستويات متفاعلة مع بعضها البعض[1]. على المستوى الدلالي فيما يخص المحتوى الظاهر أو الضمني أي فيما تصرح به الأخبار جهرا أو ضمنيا، المستوى التركيبي من حيث أسلوب المعالجة، وعلى مستوى العرض من خلال طريقة النطق وتدفق الكلام، وعلى المستوى الحركي فيما يخص الإخراج وتحويل الأخبار.مستفيدة مما توفّره التكنولوجيا الجديدة في مجال الصوت والصورة، وتتنافس فيما بينها على استقطاب أكبر عدد من الجمهور، قنوات تختلف في خطها السياسي ومواقفها من القضايا المطروحة.

ودخلت عملية جمع الأخبار وإعدادها وتوزيعها مرحلة جديدة من التطوّر الذي رافق ثورة الاتصال والمعلومات، وأخذ تعريف الخبر مفهوما جديدا، حيث أصبح هو ذلك الحدث الذي نشاهده وهو يقع، ويسمى خبرا لأنّه حدث وتمّ انتقاؤه بين أحداث كثيرة، والأخبار ليست مجرد حقائق فهي رسائل تنتقل من خلال نظام القيم الذي يتبناه حراس البوابة، الممثّلين في وكالات الأنباء والمراسلين والمحررين الذين ينقلونه أول مرة، من هنا يبدأ التساؤل حول مصداقية هذه الوسائل وهؤلاء الحراس، وحول صدق وحياد وموضوعية الأخبار المتداولة، ومعها حياد وموضوعية الرأي العامّ الذي تخاطبه، إذا عرفنا الدور الذي تقوم به هذه الوسائل بداية من اختيار وانتقاء الأحداث التي تصلح أن تكون أخبارا، إلى إعادة تصنيف الأخبار وتقييمها وترتيبها واستخدام تقنيات الإثارة والتكرار والغموض في القصص الإخبارية المرتبطة بجدول أولويات الإدارة ومصالحها وأهدافها، لتخلق أجندة للأخبار مقابل أجندة للأحداث، خاصّة في ظلّ النظام الإعلامي العالمي الذي تمتلك مؤسّسات الإعلام الغربية معظم وسائله التي تديرها قوى وجماعات وتكتلات اقتصادية أو سياسية أو حزبية أو طائفية أو عقائدية مختلفة.

أثار الوضع نقاشات حادة ودراسات كثيرة حول من يتحكم في الأخبار، ومن يتخذ القرار بأن حدثا ما مهما كان بسيطا سيتضخم ويتحول إلى خبر عالمي تتداوله كلّ وسائل الإعلام، وحدث آخر مهما كان مهما تتفاداه وسائل الإعلام، أو تعالجه بطريقة تفقده كلّ الأهمّية، وكيف لشركات إعلامية أن تملك القدرة على

تغيير أنظمة الحكم في بلاد كانت لفترة قصيرة محرمة على وسائل الإعلام الأجنبية، وكيف تعمل على فضح نظام ما، وتسكت عن نفس الممارسات لنظام آخر، وكيف تجعل الفرد يتابع ويهتمّ لتفاصيل أحداث تجري في مناطق لم يكن ليسمع عنها ولا يعرف موقعها في خريطة العالم، ويغفل عن متابعة خبر يحدث في الشارع المقابل لبيته، وهو الوضع الذي أصبح عليه العالم اليوم.

واختلفت أجندات الأخبار وتنوّعت بتنوّع مصادرها والقنوات التلفزيونية التي تنشرها، واختلفت معها أجندات الجمهور الذي يتابعها، بحيث أصبحت أجندات المشاهدين تختلف داخل الأسرة الواحدة حتّى لا نقول داخل الدولة الواحدة، نتيجة لنزعة التخصّص وتفتيت الجمهور التي طغت على وسائل الإعلام بصفة عامّة والقنوات التلفزيونية بصفة خاصّة. لذلك سنحاول من خلال هذا الطرح أن نتعرّف على أجندة الأخبار وماذا نعني بها،والعوامل التي تؤثر على عملية ترتيب الأخبار،لنتعرّف على الأسباب التي جعلت أجندات الأخبار مختلفة من قناة إلى أخرى.

1_ماذا نعني بأجندة الأخبار؟ انطلقت بحوث الاتصال الجماهيري من افتراض أن وسائل الإعلام تمارس تأثيرات كبيرة على الجمهور، حيث لعبت هذه الوسائل دورا كبيرا في نجاح الدعاية النازية في الثلاثينيات من القرن الماضي، كما ساهمت وسائل الإعلام في تقديم الدعم الجماهيري والحشد في الحرب العالمية الثانية، وتطوّرت إلى النظرة التي قدمها كلابر وآخرون مع مطلع الستينات من القرن نفسه، والتي ترى أنّ هذه الوسائل ذات تأثيرات محدودة في الاتجاهات والسلوك، ثمّ شهدت طفرة أخرى خلال عقد السبعينات من ذلك القرن حيث وصلت إلى دراسات وضع الأجندة أو ما يعرف بترتيب الأولويات[(2)].

تهتمّ هذه النظرية بدراسة العلاقة التبادلية بين وسائل الإعلام والجماهير التي تتعرض لتلك الوسائل في تحديد أولويات القضايا والأحداث التي تهم المجتمع على اختلاف مواضيعها، وتفترض أن وسائل الإعلام لا تستطيع تغطية جميع الموضوعات، لذا يختار القائمون على هذه الوسائل بعض القضايا والأحداث التي يتمّ التركيز عليها بشدة والتحكم في طبيعتها ومحتواها، وهذه القضايا تثير اهتمامات الناس تدريجيا، وتجعلهم يدركونها ويفكرون فيها ويقلقون بشأنها.[(3)] فتركيز وسائل الإعلام على قضايا معيّنة أو مجموعة من القضايا بشكل متكرر ومستمرّ يجعل جمهور وسائل الإعلام يعتقد ويتبنى هذه القضايا كقضايا أكثر أهمّية من غيرها، وتركيز وسائل الإعلام حول موضوع معيّن يؤدي إلى إهمال الجمهور المتلقي الكثير من المسائل المهمّة حوله التي أهملتها وسائل الإعلام.

وأشار Funkhouser عام 1973 إلى أنّ محتوى وسائل الإعلام علاقة ذات مستويين: الرأي العامّ والواقع، فيما يتعلّق بالرأي العامّ فإنّ هناك علاقة قوية بين حجم وكثافة تغطية هذه الوسائل للقضايا وبين تقدير الجمهور أو الرأي العامّ لأهمّية هذه القضايا، أمّا المستوى الثاني فيوضح أنّ تلك القضايا التي يوليها الرأي العامّ أهمّية كبيرة هي نفسها القضايا التي تهتمّ بها تلك الوسائل وتغطيها إعلاميا بشكل مكثف.[(4)]

وقد حاول بعض الباحثين صياغة تعريف للأجندة منهم: Iyengard and Simon إن وضع الأجندة يمكن تعريفها بأنّها قدرة المواد الإخبارية التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة على معرفة وتحديد القضايا المهمّة خلال فترة زمنية معيّنة.[(5)]

تعريف الأجندة بهذه الطريقة منح قوة كبيرة وتأثيرا فعالا لوسائل الإعلام على استشعار وتحديد القضايا التي تهم الجماهير في فترة زمنية معيّنة، على الرغم من أن هذه القضايا قد لا تكون بتلك الأهمّية، وقد تكون هناك قضايا أهمّ يتحدّد مصير الجمهور بها، لكن إهمال وسائل الإعلام لها يهمشها.

أشار ماكييل إلى طبيعة العلاقة بين أجندة وسائل الإعلام وأجندة الجماهير، بحيث يرى أن أجندة وسائل الإعلام تعيد ترتيب أولويات الجماهير، حيث كلّما أعطت وسائل الإعلام أهمّية واهتماما مكثفا لقضية معيّنة، يقوم الجمهور بترتيب أهمّية هذه القضية في أجندته اعتقادا منه بأهمّيتها، نظرا لاهتمام وسائل الإعلام بها.

وعلى الرغم من أن بعض الباحثين أشاروا في تعريفاتهم إلى أنّه لا يقتصر النظر إلى مفهوم وضع الأجندة على وجود التوافق بين بروز القضايا بوسائل الإعلام والجمهور فقط، لكنه يجب أن يشمل أيضًا بروز السمات المختلفة سواء كانت لقضايا وموضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أحداث أخرى، إلا أن المفهوم الذي بقي مسيطرا على بحوث وضع الأولويات حتّى وقتنا الحاضر يأخذ في الحسبان أجندة القضايا أو الموضوعات فقط، حيث يتمّ الربط بين الموضوعات التي تطرحها وسائل الإعلام، وبين إدراك الجمهور لتلك الموضوعات.(7)

2_ما العوامل التي تتحكم في انتقاء الأخبار؟ نحن نشهد كلّ يوم ملايين الأحداث التي تقع في أنحاء العالم، ولكن لا يرقى من هذه الأحداث إلى مرتبة الخبر إلاّ تلك الأحداث التي تستحق أن تنشر عبر وسائل الإعلام، فالحدث يظلّ مجرد حدث ولا يتحول إلى خبر إلاّ حين ينشر أو يذاع.(8)

وتعد دراسة المعايير أو العوامل التي تحكم عملية انتقاء الأخبار المنشورة في وسائل الإعلام، من أهمّ القضايا التي تشغل بال الباحثين في مجال الإعلام، حيث يرى بعض الأساتذة في الإعلام أن مشكلة عدم التوازن الإخباري لا تكمن فيما تنقله وكالات الأنباء ولكن تكمن فيما تفعله وسائل الإعلام بالأخبار التي تصل إليها، فمحرر الأخبار يقدم للجمهور ما يراه ملائما في إطار ما هو متوافر من مساحة أو زمن.

وظهرت ثلاثة اتجاهات أو زوايا للبحث في هذا الموضوع، ففي الولايات المتحدة الأمريكية اهتمّ الباحثون بدراسة السمات الشخصية والجوانب المهنية للقائم بالاتصال، وفي بريطانيا ركزت الدراسات على القيود التي تفرضها المؤسّسة، وركزت الدراسات الفرنسية على التكوين الإيديولوجي والمهني للصحفيين.(9)

ومن العوامل التقليدية التي يراعيها العاملون في الأخبار عند اختيارها:أهمّية الشخصية محور الحدث، أهمّية الحدث وحداثته، بالإضافة إلى عوامل أخرى سياسية وثقافية مثل تأثير السياسة الرسمية للدولة من حيث إبراز بعض الأنباء، أو التعتيم عليها، واستغلال الأخبار للضغط على دول أخرى، فضلا عن ميل الإعلاميين إلى تسليط الأخبار وتقديمها في اصطلاحات تتفق مع تحيزاتهم الإيديولوجية وميولاتهم الشخصية.

وعلى العموم يمكن تلخيص أهمّ العوامل التي تؤثر في اختيار الأخبار المعروضة في التلفزيون كما يلي:

أولا:عوامل خاصّة بالمجتمع:حيث يعمل التلفزيون على محاولة الحفاظ على القيم المجتمعية والثقافية السائدة التي تحكم النظام الاجتماعي في الدولة التي يعمل بها، ويرتبط ذلك بوظيفة التنشئة الاجتماعية التي

يقوم بها التلفزيون للحفاظ على التقاليد السائدة، حيث يغفل القائم بالاتصال أحيانا بعض الأحداث شعورا منه بالمسؤولية الاجتماعية، وقد يضحى في سبيل ذلك بالسبق الصحفي.(10)

وتزداد أهمّية هذا الأمر في الدول النامية، حيث تعمل وسائل الإعلام على الاهتمام أو إغفال بعض مواضيع الأحداث للفت الانتباه والوصول إلى حالة الإجماع حول الأمور السياسية، غير أنّ وسائل الإعلام الأمريكية تعمل على تثبيت بعض التقاليد الأساسية للمجتمع دون أن تخضع لأي نوع من السيطرة الحكومية. كما يسيطر النظام السياسي على النظام الإعلامي من خلال السيطرة على البنى التحتية، مثل التشريعات القانونية التي تنظّم العمل الإعلامي، وقوانين الصحافة، والسياسات المالية كتوظيف الإعلانات للضغط على التلفزيونات ووسائل الإعلام.

ويؤثر النظام السياسي السائد على الطريقة التي تعمل بها القنوات التلفزيونية، حيث تؤثر الحرية الممنوحة في القناة على اختيار الأخبار بطريقة مختلفة عن القنوات التي تعمل في ظلّ نظام إعلامي يقلل من هامش الحرية.

ثانيا :عوامل خاصّة بالمؤسّسة الإعلامية:تتراوح أهداف أي مؤسّسة إعلامية ما بين أهداف ربحية من خلال زيادة إقبال الجمهور وبيع الإعلانات، وأهداف غير ربحية مثل التأثير الاجتماعي أو خدمة الجماهير.

وتعد السياسة التحريرية للمؤسّسة الإعلامية من أهمّ العوامل التي تؤثر في محتواها الإخباري، ويقصد بها الوجهة التي تختار القناة التلفزيونية إتباعها عند اختيارها لشكل ومضمون المحتوى الإعلامي، وتتكون هذه السياسة من مجموعة من القواعد الواضحة التي تتعلّق بالسلوك المناسب في المؤسّسة الإعلامية، وتعد هذه القواعد أدوات للدفاع عن مصالح ملاك المؤسّسة والترويج لمواقفهم، عبر صياغات بعينها للأحداث والقضايا سواء كان ملاك المؤسّسة من الخواص أو الدولة، ويكتسب الإعلامي هذه القواعد من خلال العمل في المؤسّسة، وهو ما يؤثر في إبراز بعض الأخبار وإهمال أو تحريف البعض الآخر.

وتعد ملكية المؤسّسة الإعلامية من أهمّ العناصر التي تحدّد سياستها التحريرية وتؤثر بالتالي على المحتوى الإخباري لها، فبينما يتمّ التركيز على المواد السياسية الجادة في القنوات التابعة للدولة، ينصرف الاهتمام إلى المواد الترفيهية في القنوات التلفزيونية الخاصّة.

ثالثا: عوامل خاصّة بالقائم بالاتصال: القائمون بالاتصال هم أفراد يفترض وجودهم في كلّ حلقة من حلقات سلسلة انتقاء الأخبار، وهم الذين يتمتعون بالحق في تقرير ما إذا كان الذي بين أيديهم من أخبار سيتمّ نقلها أو لا، وما إذا كان سيتمّ نقلها بنفس الشكل أم ستدخل عليها تعديلات أو تغييرات.

ويرجع هذا الاتجاه إلى دراسات حارس البوابة، حيث تلعب السمات الشخصية للقائم بالاتصال دورا في اختياره للأخبار، فالجنس والعمر والطبقة الاجتماعية والانتماءات الإيديولوجية والعقائدية تشكل إطارا دلاليا يعمل من خلاله القائمون بالاتصال، كما يشمل ذلك أيضًا خبرة القائم بالاتصال المهنية، والتوجه الذاتي له، والتدريب المهني، كلّها تؤثر على إدراكه للأخبار وبالتالي اختياراته لما ينشر أو يذاع في المؤسّسة الإعلامية التي يعمل بها.(11)

رابعا:عوامل خاصّة بطبيعة العمل الإخباري ذاته:حيث تؤثر الضغوط التي يتعرض لها القائم بالاتصال داخل حجرة تحرير الأخبار في المحتوى الإخباري النهائي للمؤسّسات الإعلامية مثل ضيق الوقت، محدودية المصادر ومحاولة مراعاة أخلاقيات العمل، وتحري الموضوعية، ومن أهمّ العوامل المهنية الحاسمة في تأثيرها على عملية اختيار وتحرير الأخبار هي مصادر الأخبار، كما تعد القيم الإخبارية أيضًا من أهمّ المعايير التي تؤثر على اختيار وتحرير الأخبار.

3_ **الاختلاف في الأجندات لماذا؟.** يرجع اختلاف الأجندات وتنوّعها من وسيلة إعلامية إلى أخرى وبين القنوات التلفزيونية إلى عدة عوامل نذكر منها:

أ/تعدّد الأنظمة الإعلامية: خلق تعدّد الأنظمة الإعلامية في دول العالم تعدّد الرؤى حول الأخبار، فتعدّدت مفاهيم الخبر وتعدّدت معها الوظائف التي تسند إليه، فكل نظام ينظر إليه بالطريقة التي تخدمه وتخدم أفكاره وتوجهاته، وبالتالي طبيعة الوظائف التي سيؤديها ضمن ذلك النظام، ليتحدّد معها هامش الحرية التي تمنح له. فالخبر في المجتمعات الليبرالية ينطلق من تعريف اللورد نورث كليف الذي يقول فيه أنّ الخبر هو الإثارة والخروج عن المألوف، فعندا يعضّ الكلب رجلا فليس هذا بخبر، ولكن عندما يعضّ الرجل كلبا فهذا هو الخبر، فالأخبار في تلك النظم قائمة على عنصر الإثارة والغرابة وهي التي تحدّد أهمّيتها وقابليتها للنشر.

أمّا في المجتمعات الاشتراكية فيعرّف الخبر على أنّه هو الذي يقوم بنقل معلومات معيّنة بشكل ملتزم حول وقائع ملموسة أو يعكس أحداثا معيّنة بأسلوب مكثف وبأسرع طريقة ممكنة، فالواقعية والالتزام هما الخاصّيتان اللتان تميزان الخبر في وسائل الإعلام الاشتراكية.

وتختلف نظرة الدول النامية للخبر من كون هذا هو ذلك التقرير الذي يصف بدقة وموضوعية حادثة أو واقعة أو فكرة صحيحة تمس أكبر عدد من الجمهور، وهي تثير اهتماماتهم بقدر ما تساهم في تنمية المجتمع ورقيه، فالأخبار في الدول النامية يجب أن تتصف بالصدق والموضوعية والدقة لتكوين رأي عامّ واعي يساعد على إحداث التغيير والتنمية.

من خلال هذه التعريفات نلاحظ اختلاف الوظائف التي تؤديها الأخبار في كلّ نظام من تلك الأنظمة، ففي حين كانت الأنظمة الاشتراكية ترى أن وظيفة الأخبار لا تتعدى وظيفة الدعاية المنظّمة للحفاظ على استمرار النظام الاشتراكي، تسند الأنظمة الليبرالية للأخبار وظيفة إثارة انتباه الرأي العامّ وجلب الجمهور إلى وسائل الإعلام وبالتالي تحقيق أعلى المبيعات، وتعمل الأخبار في الدول النامية على تحقيق التنمية الاجتماعية.

على أساس هذا الاختلاف في الرؤى حول ماهية الأخبار في كلّ نظام من تلك الأنظمة تصنف الأحداث إلى أحداث قابلة للنشر وبالتالي قد تتحول إلى أخبار، وأخرى غير قابلة للنشر فيكون مصيرها النسيان.

وعلى الرغم من كون الواقع الدولي اليوم قد تجاوز الأطروحات الاشتراكية اليوم التي تراجعت لصالح الرأسمالية، مع انهيار الاتحاد السوفييتي، وتطوّر رؤى المنظور الرأسمالي الليبرالي الذي يحكم العالم، إلا أنّنا ما نزال نلاحظ الاختلاف والتعدّد في الأجندات قائم.

ب_الاختلاف في منظومة القيم الإعلامية التي تتبناها وسائل الإعلام: مثلما اختلفت مفاهيم الخبر وتعدّدت، اختلفت معها القيم التي على أساسها تصنف الأخبار وترتب في وسائل الإعلام، وتأثرت هي الأخرى بالنظم الإعلامية والسياسية السائدة.

فالقيم الإخبارية في النظم الليبرالية الغربية تنحصر في الموضوعية، الفورية، الأهمّية، المصلحة الشخصية، الواقعية والمصلحة العامّة، ومن وسائلها من تعتمد على الجنس، الموت، النكتة والطرافة، أمّا في الدول الاشتراكية فتنحصر القيم في خدمة النظام والمجتمع الاشتراكي.

في حين تقوم الأخبار في الدول النامية على مجموعة من القيم منها التنمية الاجتماعية، التكامل الوطني والتثقيف. أمّا القيم الإخبارية في وسائل إعلام الدول المتقدّمة فتتمثّل في التوقيت، القرب المكاني، الشخصنة، الأحداث غير المعتادة، وترتبط قيمة التسلية بقيمة أخرى وهي الإثارة، الاهتمامات الإنسانية، الصراع، الضخامة والتأثير، الانحراف والثقافة السائدة، قيمة النخبة أو الصفوة.

ج_تعدّد طبيعة وسائل الإعلام: نوع ملكية وسائل الإعلام أيضًا له دور مهمّ في اختيار وترتيب الأخبار وتقديمها داخل الوسيلة الإعلامية، فوسائل الإعلام الخاصّة تهدف بالخصوص إلى تحقيق الربح، فهي تعمل بالتالي على استقطاب أكبر عدد من الجمهور، لذلك تركز في عرضها للأخبار على عناصر الإثارة كعنصر أول في أهمّية الخبر، وتركز على الأخبار الخفيفة التي تحقق الفرجة للجمهور. أمّا وسائل الإعلام الحكومية فتتسم بالجدية وتطغى عليها الأخبار السياسية والأخبار الجادة.

كما يؤثر نوع الوسائل إذا كانت عامّة(شاملة) أو متخصّصة في أنواع المواضيع وترتيب الأخبار، فالوسائل العامّة تخاطب جميع فئات الجمهور، في حين تخاطب وسائل الإعلام المتخصّصة قطاعات معيّنة من الجمهور فنراها تركز على قضايا معيّنة وأخبار محدّدة تتماشى وطبيعة تخصّصها.

ويحدّد نطاق البث ونطاق النشر طبيعة ونوع الأخبار التي تركز عليها وسائل الإعلام وتعالجها وتبرزها خلال عرضها للأخبار، ونقصد بنطاق البث والنشر الوسائل العالمية أو الدولية مثل القنوات الفضائية، الوسائل المحلية التي لا يتعدى نطاق نشرها أو بثها منطقة معيّنة داخل الدولة الواحدة، ووسائل الإعلام الوطنية التي تبث داخل نطاق الدولة.

د_تعدّد المصادر:يلعب نوع المصادر التي تعتمد عليها وسائل الإعلام في الوصول إلى الأخبار دورا مهما في تحديد وترتيب وتقديم تلك الأخبار، وتتنوّع المصادر التي تستقي منها وسائل الإعلام الأخبار بين وكالات الأنباء العالمية الدولية والوطنية الداخلية، شبكات المراسلين والمندوبين، الجهات الحكومية والمؤسّسات والمنظّمات والهيئات الدولية، ووسائل الإعلام المختلفة، ويحدّد نوع المصدر وحجمه وطبيعة وحجم المعلومات التي يقدمها أهمّية الأخبار وترتيبها في أجندة المؤسّسة الإعلامية.

ه_تنوّع وتطوّر حاجات الجمهور: تطوّرت حاجات الجمهور من الأخبار وتنوّعت بتطوّر المجتمعات وتطوّر أساليب وأشكال عرض وتقديم الأخبار، فالجمهور الذي كان يبحث في مواضيع الأخبار عن حقائق تصف له واقع الحياة اليومية وتساعده على فهم ذلك الواقع واتخاذ القرارات المناسبة للتكيف معه، أصبح اليوم يبحث عن مواضيع لإشباع فضوله حول حياة الشخصيات العامّة مثلا، وعن الأخبار المسلية التي

تخفف عنه أعباء اليوم، والأخبار التي تكشف له عوالم جديدة وتفتح له نوافذ على العالم، وعن الأساليب الاستعراضية في تقديم الأخبار التي تحقق له المتعة.

وظهر مفهوم الجمهور النشط وتعاظم دوره مع الانفجار المعلوماتي والانفجار الإعلامي، حيث أصبحت المعلومات متاحة ومتوفرة بطريقة تفوق حاجات الأفراد ونفس الشيء بالنسبة لوسائل الإعلام التي تعدّدت وتنوّعت في الأشكال والمضامين، وما أتاحته التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال من إمكانية للتفاعل مع مضامين وسائل الإعلام والقائمين عليها. هذا الجمهور لم يعد يكتفي بالتعرض لوسائل الإعلام والتأثر بما تنشره وبناء مواقفه على أساسها، بل أصبح شريك فعلي في العملية الإعلامية فهو يختار الوسائل التي يتعرض لها والرسائل التي يتلقاها ويشارك في بناء مضامينها.

رابعا:النظام الإعلامي الجديد،و مصير الأجندات الإعلامية قبل البحث عن إجابات لهذا السؤال يجب بداية أن نتعرّف على ماهية النظام الإعلامي الجديد وماذا نقصد به.

ظهر النظام الإعلامي الجديد نتيجة للتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال والاستخدام الواسع للأنترنت، ويقوم هذا النظام على مجموعة من الأسس[(12)] تشمل الرقمية، التفاعلية، التفردية، التخصّص، الجماهيرية واندماج الوسائط الرقمية، ظهر معه نوع جديد من وسائل الإعلام، وسائل الإعلام الإلكترونية، وهي وسائل إعلام تحت الطلب، حيث يجري التغيير نحو بناء وسائل إعلام تفاعلية تستخدم من خلالها كلّ وسائل الإعلام التقليدية الانترنت للبث والنشر، لتصنع عالما اتصاليا جديدا ثنائي الاتجاه، يتحول فيه الجمهور إلى مستخدم، فيجب إعادة النظر في تعريف الجمهور والتعرّف أكثر على سماته، ويمكن لوسائل الإعلام الجديدة أن تقدّم لكل فرد ما يريد في الوقت الذي يريد، وتزداد أهمّية ثقافة المجموعات الصغيرة التي تجد الفرصة للتعبير عن نفسها وإسماع انشغالاتها.

إنّه نظام يقوم على التقنيات المتطوّرة لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، تكنولوجيا وسّعت هامش الحرية وفتحت حدود العالم، وألغت مفاهيم أصبحت غير صالحة لهذا العصر مثل الرقابة الإعلامية، والتعتيم الإعلامي، وتقييد الأفكار. فمن يحكم هذا النظام وما هي سماته؟

يحكم هذا النظام الجديد من يملك التكنولوجيا ومن يملك ترسانة إعلامية، والولايات المتحدة الأمريكية تفوقت في المجالين، فهي تحكم الآن من خلال سيطرتها على العالم الرقمي ككل، فيرى "ثيسو" أن الإعلام الأمريكي قد أنشأ نوعا من الإمبراطوريات الإلكترونية يحكمها أباطرة الإعلام مثل بيل غايتس صاحب ميكروسوفت، ومردوخ صاحب نيوز كوربورايشن والتي تضم العديد من الصحف والمحطات التلفزيونية داخل وخارج الولايات المتحدة الأمريكية...وهذه الإمبراطوريات لا تعتمد على القوة العسكرية، بل تعتمد على قوة إقناع المتلقي، لمتابعة برامجها وشراء السلع المعلن عنها، وبهذه الطريقة يتمّ غزو الخيال واحتلال العقول.[(13)]

وتحتل صادرات المنتجات الثقافية الأمريكية المرتبة الثانية بعد الطائرات، وكذا تعاظم دور الشركات متعدّدة الجنسيات التي اندمجت ووجهت استثماراتها إلى قطاع الإعلام وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وبالرغم من أن ملكية وسائل الإعلام الأمريكية غير تابعة للإدارة الأمريكية، فإنّ كلّ وسيلة إعلامية يمكن أن

يكون لها دور في زيادة القوة الإعلامية للدولة التي تنتمي إليها، وبالتالي زيادة تأثير هذه الدولة في المجتمع الدولي، وهذه القوة الإعلامية مكنت الولايات المتحدة الأمريكية من أن تضع قضاياها على الأجندة الإعلامية العالمية مثل الحرب على العراق، الحرب على الإرهاب، جلب الديمقراطية لشعوب العالم، تلك الديمقراطية التي هي في الحقيقة فتح لأسواق العالم أمام استثمارات الشركات متعدّدة الجنسيات. ومن سمات هذا النظام الإعلامي الجديد نذكر ما يلي:

هيمنة الشركات الأمريكية على قطاع الإعلام والاتصال والترفيه، فهناك تفسير سياسي يربط بين قوة الولايات المتحدة الأمريكية كدولة عظمى، وانفرادها بقيادة العالم بعد انهيار القطب الشيوعي، وبين قوة صناعة الإعلام والترفيه الأمريكي، من زاوية أن صناعة الإعلام والترفيه تعتبر من وسائل السياسة الخارجية الأمريكية، وقدرتها على استقطاب أكثر الموارد البشرية كفاءة وموهبة وبالتالي تطوير منتجاتها الإعلامية.

التكامل الرأسي، الذي يعني الملكية المتعدّدة لوسائل إعلامية وأنشطة متعدّدة من أجل الوصول إلى منافذ توزيع جديدة، مع دفع فاعلية المضمون المقدم عبر أكثر من وسيلة.

العلاقة بين الشركات متعدّدة الجنسيات والحكومات الأم، فأغلب شركات الإعلام والترفيه والمعلومات تقدّم منتجات ثقافية وصور ورموز ترتبط بمجتمع أو دولة محدّدة، حيث تحفل أدبيات الإعلام بنماذج على علاقة التكامل والتعاون بين السياسة الأمريكية في الحرب على العراق ،والتغطية الإعلامية التي قامت بها محطات التلفزيون الأمريكية وفي مقدمتها الشبكة الإخبارية CNN.

تراجع دور الدولة في النظام الإعلامي الجديد: تراجع دور الدولة كلاعب رئيسي في النظام الإعلامي الدولي نتيجة الثورة التي أحدثتها تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، حيث أصبحت الكثير من القوانين ونظم الرقابة على تدفق المعلومات عبر الحدود القومية مجرد نصوص فارغة لا معنى لها، وسقط مبرّر احتكار الدولة لسلطة تنظيم بيئة الاتصال والمعلومات، أمام التدفق الهائل للمعلومات عبر الانترنت والقنوات الفضائية والاتصال الكابلي والألياف البصرية.

توسيع الخيارات والبدائل الإعلامية المتاحة أمام الجمهور:حيث وفرت تكنولوجيا الاتصال والاندماج والتكامل مع تكنولوجيا المعلومات فرصا غير محدودة أمام الجمهور للانتقاء من بين وسائل الإعلام التقليدية(صحافة مكتوبة، إذاعة وتلفزيون) ووسائل الإعلام الحديثة(البث الفضائي الرقمي، الصحافة الإلكترونية، شبكات المعلومات، والوسائط المتعدّدة)، على الرغم من كلّ ما أثير حول هذه النقطة من كون الوسائل الحديثة غير متاحة أمام الجمهور لأسباب عديدة منها تكاليف الاقتناء الباهظة، والبنى التحتية الضعيفة وحاجز اللغة المستعملة التي هي في الغالب اللغة الانجليزية وهي كلّها المعوقات التي تؤثر على عدم التوازن في الاستخدام بين جماهير الدول المتقدّمة وجماهير الدول النامية.

ظهور ما يعرف بصحافة المواطن: وذلك عبر شبكات التواصل الاجتماعي ويفضل الكثير تسميته بالإعلام البديل، أين اتخذ الجمهور من مواقع التواصل الاجتماعي بديلا عن وسائل الإعلام التقليدية، ليمارس فيها النقد للواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويتناول المواضيع الحساسة التي تهمه وتشغل باله، ويبحث عن طرق جديدة وأفكار فعالة للتعاون بيت الأفراد المهمّشين والتجمع في مجموعات تتصل فيما بينها للبحث

في الطرق الأنسب لإيصال أصواتهم لمجتمعاتهم، ويمكن أن تتمثّل تلك المجموعات من الطبقات الاجتماعية المهمّشة، كما يمكن أن يقودها فئة النخبة من المثقفين والسياسيين ورجال الإعلام.

في ظلّ هذا النظام الإعلامي الجديد يمكن أن نتصور سيناريوهات عدة لأجندات وسائل الإعلام نذكر منها:

-الواقع الذي يعيشه النظام الإعلامي اليوم وكانت نتيجته تحكم الولايات المتحدة الأمريكية في أجندة الأخبار العالمية، حيث أصبحت الولايات المتحدة الأمريكية بفضل قوتها الإعلامية وتحكمها في التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، وتحكمها في مصادر المعلومات ووكالات الأنباء حول العالم، والشبكات الإعلامية الكبرى وشبكات الإنتاج الإعلامية الكبرى، واضعة لأجندة الأخبار العالمية، وأن تفرض نفوذها على الرأي العامّ العالمي، ومثال ذلك تخصيص وسائل الإعلام عبر العالم جزءا كبيرا من مساحاتها الإعلامية للاتهامات التي توجهها الولايات المتحدة الأمريكية للدول والأنظمة بامتلاكها أسلحة الدمار الشامل، في حين لا تثير أي وسيلة إعلامية التساؤل حول إمكانيات الولايات المتحدة الأمريكية النووية وتطويرها لنفس الأسلحة.

- ظهور أصوات مناهضة لأجندات وسائل الإعلام العالمية وما تبثه من أخبار وطريقة تعاملها مع مضامين تلك الأخبار، ومحاولتها استمالة الرأي العامّ العالمي لخدمة مصالح أقلية مسيطرة على وسائل الإعلام وثروات العالم، والمصالح الاقتصادية للشركات متعدّدة الجنسيات، أصوات من الجماهير المغمورة وطبقات المثقفين عبر العالم باستخدام البدائل التي أتاحتها التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، التي تتكتل عبر شبكات التواصل الاجتماعي والمدونات الإلكترونية، للبحث في طرق إسماع أصواتها الرافضة لهذه الممارسات وهو ما نلاحظه من خلال المظاهرات المناهضة لسياسات الدول المتقدّمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية التي نظّمت على هامش اجتماعات القمة للدول الثمانية مثلا والهيئات الدولية.

خاتمة: من خلال كلّ ما سبق يمكننا القول أن العالم اليوم يعيش واقعا اتصاليا جديدا، تغيرت فيه المفاهيم وتغير فيه الفاعلون في العملية الإخبارية وتباينت وتطوّرت أدوارهم، وتنامت معه قدرة وأهمّية الأخبار والمعلومات، وأصبحت قوة الدول والأنظمة تقاس بقوة وسائل إعلامها، من يملك فيه التكنولوجيا هو من يتحكم في أجندة الأخبار العالمية.

---

(1)Charron Jean, De Bouville Jean : **De la théorie du terrain, model explicatif de l'évolution du journal télévisé du Québec**, Les études de communication publique N=18, Université de Laval,2005, P115.

(2)_أحمد زكريا أحمد:**نظريات الإعلام، مدخل لاهتمامات وسائل الإعلام وجمهورها،** المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة،ط1، 2009،ص6.

(3)_كامل خورشيد مراد:**الاتصال الجماهيري والإعلام، التطوّر، الخصائص، النظريات،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن،ط1، 2011، ص149.

(4)_Werner J.Sevring and James W.Tankard :**Communication théories, origins, ,méthodes and uses in the masse media,**London, Longman,2001, P223.

(5)_Shanto Iyengard and Adam Simon :**News coverage of the Gulf crisis and public opinion, A study of Agenda setting, and Framing** ,Communication research,Vol 20, 1993, n°3,P366.

(6)_ Denis Macquail :**Macquail's mass communication theory,**5th ED, London, Sage publications, 2005, P548.

(7)_حسن عماد مكاوي وليلى حسن السيد:**الاتصال ونظرياته المعاصرة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2003،ص291.

(8)_Bond F.Frasser :**An introduction to journalism,** The Macmillan company, New York ,1991,P78.

(9)_سمر طاهر:**الإعلام في عصر العولمة والهيمنة الأمريكية،** دار النهضة،مصر،ط1، **2011،ص101.**

(10)_حسن عماد مكاوي وليلى السيد حسن، مرجع سابق، ص178.

(11)_سمر طاهر،مرجع سابق،ص 107.

(12)_عباس مصطفى صادق:**الإعلام الجديد، المفاهيم والوسائل والتطبيقات،** الشروق،عمان، الأردن، ط1، 2008، ص52.

(13)_Moors.S :**Media/Theory :Thinking about media and communication,** Routledge,Taylor and Francis group ,NY ,2005,P56.

التعليم المستمرّ بين الخصوصية الثقافية ومتطلّبات العصر

د. بشير خليفي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر- الجزائر -

ملخّص

يقتضي التعليم المستمرّ إتاحة التكوين العلمي وتيسيره ليصير متوفرا وسهل الاكتساب، وغير مقتصر على فترة عمرية محدّدة، مما يجعله رهانا للأمم التي ترنو إلى تجسيد مجتمع المعرفة عبر تفعيل الحق في المعرفة بوصفها حقا من حقوق الإنسان. خصوصا أمام نضوب الثروات الباطنية، الأمر الذي يجعل من الاستثمار في الإنسان وترقية مواهبه وتطوير ملكاته أمرا بالغ الأهمّية، خصوصا وأنّه صانع الثروة والمعرفة بوصفهما السبيل الأوحد الميسر لكل تقدّم، لذلك يرنو التعليم المستمرّ إلى جعل عمليتي التعليم والتعلّم مسارا مستمرّا لا يعرف الانقضاء.

غرضنا في هذا البحث أن نبين أهمّية التكوين المستمرّ لجميع الأفراد بهدف تطوير أداءاتهم، وبالتالي الوصول إلى تكوين رصين يأخذ على عاتقه إحداث التنمية البشرية عن طريق مد المجتمع بالرأسمال البشري الفعال. وفي مقام ثان سنوضح طبيعة التصورات التي تتأسس عليها منظومة التعليم المستمرّ في مجتمعاتنا عبر خطاب الهوية في إطار التجاذب الثنائي بين الماضي والحاضر،الموروث والوافد، الواقع والافتراض، الاستمرار والتجدد، مع إبراز التحديات والأخطار الممكن حصولها نتيجة فقدان استراتيجية التخطيط المعرفي المؤدية في مقام أول إلى قابلية التعولم الثقافي.

كما سنبحث في جملة الشروط الموضوعية الضامنة لتعليم مستمرّ وناجح في مجتمعاتنا وذلك بتقفي وتقويم المسارات الحدية السابقة بهدف الوصول إلى تصور مفتوح يثرى الخصوصية الثقافية عبر الانفتاح على متطلبات العصر وعلى التجارب الإنسانية المؤدية لمجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: تعليم- مستمرّ- تكوين- تربية- مجتمع معرفة- رأس مال بشري- ثقافة- خدمة اجتماعية- خصوصية ثقافية- متطلبات العصر.

Abstract:

Lifelong learning process requires the availability and facility of learning acquisition, with no limitation to a particular age period. It is a legitimate need and purpose for the communities which aspire to embody the Knowledge- based society through activation of the right to knowledge as a humanistic right, especially in front of the depletion of underground resources, this makes the investment in human resource a vital matter.

Our purpose in this paper is to show the importance of lifelong learning for all individuals to develop their skills and performances. In a second step we will explain the nature of concepts that underlie the lifelong learning and continuing education system in our societies across the identity discourse in the framework of bilateral tension between past and present, tradition and modernity, continuity and renewal, while highlighting the challenges and dangers that may take place as a result of the absence of cultural planning strategy. As we will explore an effective approach based on a specific and objective conditions that guaranty a successful lifelong learning process in our societies.

Keywords: lifelong learning - formation – knowledge society – education- human capital - culture - social service - cultural specificity - age requirements.

مقدّمة:

حياة الإنسان سلسلة من التجارب والإضافات حينما يتعلّق الأمر بالاكتساب بوصفه ظاهرة ملازمة للوجود البشري؛ إذ الفطرة وحدها غير كافية لتحقيق الغرض من الكينونة، بل إنّ المعرفة بالفطرة تحتاج إلى تعلّم لاستقصائها وتحري خصائصها. والواقع أن المنجز البشري في تشكيلاته وتنويعاته يدل على الهوة السحيقة بين الحالة الأولى للوجود ووضعه الحالي، أتحدث هنا عن مجال الإضافة بعيدا عن أي حكم قيمي خصوصا في سياق المنجز المعرفي في أشكاله المختلفة فيما أصبح يعرف بمجتمع المعرفة الذي يحوز القدرة على إنتاج المعلومة، معالجتها، نشرها واستعمالها بغرض تحقيق الرخاء المادّي وإحداث التنمية البشرية.

إن الاحتفاء بالمعلومة والتركيز على المعرفة شكل الانعطاف الذي ميز بداية الألفية الثالثة، مما جعل المواكبة المستمرّة للتحولات الحاصلة أمرا بالغ الصعوبة نظرا لحاجته إلى نمط بحثي يتسم بالمرونة ويرنو إلى تجسيد التوازن بين السرعة والفاعلية. بيد أن تحقيق مجتمع المعرفة والحفاظ عليه ليس بالأمر الهين سواء عند المجتمعات المتطوّرة التي تسعى إلى الطوباوية بلغة هايلرد تيري Hylard Terry عبر تجسيدها لحلم مجتمع المعرفة المثالي، وكذا عبر رغبتها في الحفاظ على فاعلية المجتمع المعرفي لتحقيق ربح مادّي تتحول معه المعرفة إلى الشكل الأبرز للتربح، أو بصورة فادحة عند المجتمعات المعدمة معرفيا والتي تعاني من الأمية والتخلف حيث تخونها القدرات في تحقيق الحلم المعرفي.

ضمن هذا الإطار شكل التعليم المستمرّ الفرصة السانحة والطريق الأنسب لإيجاد مجتمع المعرفة أو الحفاظ عليه وتطويره،[1] خصوصا وأنّ التحدي الأكبر الذي اتّضح مع عديد التنظيرات ارتبط أساسا بإيجاد الرأسمال البشري القادر على المساهمة الفعالة في التطوير، سواء على الصعيد الذاتي أو الاجتماعي أمام تحدي النضوب المحتمل للثروات الباطنية، مما يستدعي اهتماما بالكائن البشري عن طريق مده بمختلف الإمكانات والتحفيزات المساهمة في رفع مستواه المعرفي وخبرته المهنية وفق إطار استراتيجية تربط المعرفة بالفعل.[2]

التعليم المستمرّ: المعنى والطريق

يتجاوز مفهوم التعليم المستمرّ في معناه العامّ كلّ إحالة زمنية أو تصنيف فئوي، ليعلن عن نفسه في بعدين اثنين: يرتبط الأوّل بالحياة البشرية المساوقة لعمر الفرد، في حين يحيل البعد الثاني إلى عمر الإنسانية الذي يؤشر مطلعه لبداية الخلق، حيث يعتني بفتح مسارب التعليم وجعله في متناول الجميع وفق إطارين اثنين: إطار رسمي عبر عنه دافيد هارغريفس David Hargreaves بالتعليم الإجباري[3] يعتني ببسط البرامج

---

[1] - Mayo Majorie, **Learning for active citizenship**, in, **Supporting life learning**, Reeve Fiova and others, Routeldje, London and New York, first published 2002, P 198.

[2] - Ischinger Barbara, **Qualification systems, Bridges to lifelong learning** /OECD Organization for economic cooperation and development, USA, 2007, P12.

[3] - Hargreaves David**, learning for life: the foundation for lifelong Learning**, the policy press, 2004, P1.

الرسمية داخل مؤسّسات التدريس، وإطار ثان يعبر عن تآزر الجهود الفردية بنشاطات قنوات التنشئة الاجتماعية أثناء توفير أسباب التعلّم بغرض تطوير المهارات المعرفية والمهنية.[1]

في هذا السياق يُعرف أنطوان ليون Antoine Leon التعليم المستمرّ بوصفه "تعليما عامّا، يهتمّ بمختلف أبعاد الشخصية وبكل مراحل الوجود الفردي وبمختلف الفئات الاجتماعية"[2] وتبرز هذه العمومية في الخروج عن مقتضيات التعليم المدرسي وتجاوزها لصالح تكوين معرفي يستند على الإبداع ولذة الاكتشاف عبر حدية المهد واللحد، فتبرز هنا الغاية والوسيلة على حد سواء: الغاية في وصفه خدمة اجتماعية تقوم بها مؤسّسات الدولة الخدمية مثل الجامعات ومؤسّسات التكوين بغرض تعليم الأفراد وتأهيلهم مهنيا، والوسيلة باعتباره طريقا للاستثمار البشري في سياق المعرفة المؤدية إلى إنتاج الثروة ليكون الفعل تجاريا صرفا تقوم من خلاله شركات ومراكز بحث بتوفير مختلف الأسباب لباحثيها وعمالها لتحقيق تعليم مستمرّ يهدف أساسا إلى تصريف المنتوجات والمحافظة على الريادة أثناء المنافسة. ويأخذ التعليم المستمرّ بعين الاعتبار التحديات الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية والبيئية بالشكل الذي يتمّ ربطه بالتنمية في بعدها الفردي والاجتماعي مع إحالة ذلك بحاجات المتعلّم ومتطلباته. الأمر الذي يجعل التعليم المستمرّ مشروعا اجتماعيا طويل المدى يأخذ بعين الاعتبار الشراكة مع مختلف فئات المجتمع وفق نظرة مستقبلية مؤسّسة على التفاؤل تجعل من استثمار الطاقة البشرية هدفها الأول. كما تجدر الإشارة إلى شراكة أخرى تتكفّل بها المؤسّسات الرسمية والمدنية بمعنى أنّ التعليم المستمرّ لا يرتبط بإسهامات وزارة التعليم فقط، بل يتعداه إلى نشاطات مختلف الوزارات التي تحدّد برنامجها بما يتماشى مع اهتماماتها فتعمد وزارة الصحّة مثلا إلى نشر الثقافة الصحية في حين يركز الفاعلون في البيئة على الاهتمام بالمحيط.

ويرتبط تفعيل التعليم المستمرّ بالنجاعة في تحقيق مجتمع المعرفة بتيسير وصول المعلومة عبر الخدمات التكنولوجية والإعلامية من انترنت ووسائط الاتصال الرقمية، لذلك يتماهى الوصول إلى المعرفة مع الجهود الفعلية في تحقيق ما كان خيالا علميا عبر إطار تنافسيّ يستند على الأبعاد الأساسية للتعليم المستمرّ في الاكتساب والتحيين والاستعمال.[3]

أمّا على صعيد الكرنولوجيا فإنّ معنى التعليم المستمرّ يعود إلى بداية الحضارات الإنسانية الأولى التي شكل علماؤها النموذج الأنسب لتجسيده أثناء بحثهم على سبل التطوير والدعوة إلى المعرفة، أو من خلال تحفيز الأفراد على العلم بسبل الاستمرارية في الحياة عن طريق معرفة أسرارها وتوفير مستلزماتها، فاختراع القوس والنُشاب - مثلا- كان سبيلا للدفاع عن النفس وبغرض اصطياد الحيوانات، ثمّ إن الرغبة في التكيف مع الوسط الطبيعي أوجد توجها نحو التعلّم المرتبط بتلبية ضرورات الحياة في بناء المسكن وتوفير الغذاء، وينسحب القول أيضًا على الديانات السماوية أثناء استجابة معتنقيها لشرط المعرفة بتعاليمها، وهي الحالة البارزة في الدين الإسلامي، إذ شكلت الدعوة إلى القراءة وبالتالي المعرفة نقطة الانطلاق الأساسية للمشروع الإسلامي في التعليم المستمرّ عبر حدية "المهد واللحد."

---

[1] - Holmes Andrew, **lifelong learning**, Capstone publishing, Oxford, UK, 2002, P09.
[2] - Bournazel Alain, **L'éducation tout au Long de la Vie**, Ellipses Édition Marketing, Paris, 2001, P85.
[3] - Ibid, P82.

بيد أنّ انبعاث المفهوم في شكله الجديد ضمن الأدبيات التربوية المعاصرة جاء نتيجة انعطاف بارز تمظهر أساسا مع الطروحات المعرفية لعصر الأنوار التي أرادت فهم واستيعاب مكنونات الإنسان بغرض السيطرة على الطبيعة بمعنييها البشري والفيزيقي، عن طريق فتح المجال أمام الاكتساب المستمرّ للمعرفة بغرض التحصيل وتطوير المهارات.[1] في حين برز الانعطاف الثاني في نتائج الحرب العالمية الثانية وذلك بدعوة الإنسان إلى الاستفادة من أخطائه بتقفي مسار تعليم مستمرّ يأخذ عنوانه الأبرز من الفاعلية المحقّقة في استنهاض ذاته، وإبراز طاقاته على الصعيد المعرفي والمهني، وهو الإسهام الذي تأسّس على منظومات تربوية سابقة جسد شكلها البارز بازيل ياكسلي Basil Yeaxlee الذي كتب سنة 1929 الكتاب الأوّل المتخصّص عن التعليم المستمرّ[2]، ليتمّ تبنّي المفهوم من طرف منظّمة اليونسكو حيث أفردت له نشاطات مكثفة عبر مؤتمرات دولية كان أهمّها مؤتمر مونتريال 1960، طوكيو 1972، باريس 1985 والقاهرة 1994.[3] وكان لجمعية المبادرة الأوروبية للتعليم المستمرّ ELLI ((European Lifelong Learning Initiative برئاسة نورمان لونغ وورث Norman Long Worth دورا بارزا في استقصاء المفهوم وإبراز تفصيلاته أثناء مؤتمرها الأوّل في روما سنة 1994،[4] هذا إضافة إلى نشاطات الجامعات الشعبية التي انسجمت في نظريتها للمعرفة مع مقاصد التعليم المستمرّ، مثل جامعة مختلف الأعمار UTA ((University Tous Age التي تأسست في تولوز الفرنسية سنة 1973، وكذا جامعات الوقت الحر UTL (Université du Temps Libre) التي ركزت على الدافعية الفردية بغرض تحفيز وإنارة المتعلّمين للقيام بنشاطات علمية متنوّعة تبدأ بحضور المحاضرات لتصل إلى النشاطات الرياضية والأعمال التطوعية.[5]

أهداف التعلّم المستمرّ:

على الرغم من إمكانية اتخاذ التعليم المستمرّ لمعان عديدة تتماشى مع الفهومات الحاصلة من طبيعة إدراك وسائله ومقاصده،[6] إلا أن الطروحات التنظيرية للتعليم المستمرّ ترى فيه الوسيلة المثلى لتحصيل المعرفة وتطوير الإنسان،[7] حيث تصير المعرفة مدخلا أساسيا لاستيعاب الواقع وتدارك نقائصه، لتحل المعضلات بوسائل استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار المعرفة بالشيء. في هذا الإطار تشكل المعرفة مدخلا للرخاء حيث يتحقق الإبداع المفضي إلى الممارسة الناجحة، وبالتالي القدرة على تقديم الاقتراحات وإبداع الحلول.

لذلك يرنو التعليم المستمرّ إلى توطين الدافعية من خلال ربط الاكتساب بالتحيين والاستعمال، فيصير القول مماهيا للفعل وتكسب المفاهيم والممارسات نجاعتها من خلال تقويمها المتواصل ليتمّ تعزيز الايجابيات مع تقليص وإزالة مواطن الغلط. كما يتخذ التعليم المستمرّ شموليته لتحقيق الأهداف في الاهتمام بمختلف الأفراد باختلاف أعمارهم، متجاوزا في ذلك صفة الفئوية التي ألصقت به والتي حصرت مفهومه في تعليم

---

[1] - جارفيس بيتر، **التعليم في مراحل العمر المتأخرة، التعليم المستمر**، تر: بهاء شاهين، منشورات مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط1، 2003، ص 22.

[2] - Sutherland Peter and Jin crowther, Introduction, In, **Lifelong learning; concepts and contexts**, Rotledge, London and New York, first publishing, 2006, Pxx.

[3] - مدكور علي أحمد، **تعليم الكبار والتعليم المستمر**: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص37.

[4] - Bournazel Alain, **L'éducation tout au Long de la Vie**, P 83.

[5] - Pastiaux Georgette et Jean, **Précis de Pédagogie**, Edition Nathan, France, 2006, P121.

[6] - Usher Robin and Edwards Richard, **life learning – signs, discourse, practices**, Springer publishing, USA, 2007, P 35.

[7] - Bournazel Alain, **L'éducation tout au Long de la Vie**, P 78.

الكبار وبذلك يلامس أبعاده الثلاثة في ضوء اكتساب في المراحل الأولية ثمّ ممارسة فهمية تليها تنمية معارف. كما تتحقق أبعاده، وفق المقاصد والغايات المنتظرة التي تتفرع إلى إجرائية وأخرى بعيدة المدى، وكذا إلى رغبات فردية أو اجتماعية يتمحور عنصرها الرئيس في تشكيل مختلف الأسباب والعوامل لتحقيق مجتمع المعرفة.

إنّ التقدّم الحاصل في مجالات العلم وتطبيقاته أنتج ثورة معرفية هائلة اتّضحت معالمها في أهمّية المعلومة وسرعة انتقالها عبر وسائط تكنولوجية جدّ متطوّرة الأمر الذي أوجد سعيا حثيثا لترويج هذه المنجزات بالشكل الذي يوطن التقدّم الحاصل في مجتمع المعرفة، ويساهم في إيجاد الأسواق الاستهلاكية لتصريف المنتوجات، هنا يلعب التعليم المستمرّ دورا مفصليا في إحداث التنمية الاقتصادية وذلك بالبحث المتواصل عن سبل تعزيز موارد الكسب للمجتمع، كما يتمظهر بوصفه هدفا ذاتيا يتماشى مع تطلعات الفرد وطموحاته، أثناء سعيه لاكتساب لغة، تحصيل معرفة وكذا أثناء تطوير المهارات المهنية. وبالتالي يصير التعليم المستمرّ مقصدا لتهيئة وتوفير الكفاءات المعرفية والمهنية التي تجابه المشكلات والأزمات بالتحصيل والتحيين بما يتماشى واستشراف المستقبل عبر المعرفة بالجديد، في إطار البحث عن متطلبات الجودة الشاملة. في هذا الإطار يرى بيتر جارفيس Peter Jarvis أن أهداف التعليم المستمرّ تتمحور في تشكيل إنسان مدرك لكينونته، باحث عن المعرفة والفعل ضمن إطار الرغبة في العيش المشترك.[1]

التعليم المستمرّ بين الأصل والعصر:

أولا: الخصوصية الثقافية:

تُعبر الخصوصية الثقافية عن جملة الميزات المعرفية والسلوكية التي تميز فردا أو جماعة عن غيرها، بالشكل الذي يعطي للهوية حضورها الأبرز، والواقع أن ثمّة سعيا حثيثا للحفاظ على الخصوصية الثقافية وتعزيزها كحالة تمترس هوياتي تحقق الاستقلال الحضاري وتفعله.

إن وضوح الانتماء يمد الفرد بالطمأنينة التي تساعده على الفاعلية، إذ من شروط تحقيق الذات الوعي بها عن طريق المعرفة بخصوصيتها، ضمن هذا السياق يبرز التحدي الأكبر المتمثّل في العمل على تكييف مُدخلات التعليم المستمرّ وبرامجه بالشكل الذي يعزز الشعور بالانتماء الذي ينبغي أن يُؤخذ بعين الاعتبار في هذا المسار التعليمي من حيث المعرفة بخصوصية المتلقي: جنسه، وضعيته الاقتصادية، انتماؤه وصولا إلى نمط خبرته.[2] خصوصا وأنّ ثمّة أصولا للتعليم المستمرّ ضمن المجال التداولي العربي الإسلامي بما ينبغي أن يدرأ الربط الدائم لفرادة الاكتساب المعرفي في مجتمعاتنا بما تقرّر في ضوء المفاهيم الغربية الرائجة. وهو الإسهام الذي عبّر عنه المفكر طه عبد الرحمن في مشروعه المعرفي بالدعوة إلى تعزيز الخصوصية الثقافية وفق أطروحة تمُاهي بين اكتساب المعرفة وإبداعها من جهة والارتباط بالمجال التداولي من جانب آخر،[3] وفق

---

[1] - Jarvis peter, **Globalization lifelong learning and the learning society**, volume2 , Rotledge, London and New York , first published, 2007, P198.

[2] Osborne Michael, **The pedagogy of lifelong learning**, Routledje, London and New York, first published, 2007, P76.

[3] - طه عبد الرحمن، **حوارات من أجل المستقبل**،دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت،ط1، 2003، ص62.

إطار يتبنى الصدق والمقصدية أثناء مَوْضعة التعليم المستمرّ ضمن إطار الخصوصية الثقافية الإسلامية والعربية.

1: التصور الإسلامي

يُشكل الإسلام في المجتمعات الإسلامية بُعدا مفصليا واستراتيجيا في تحديد هوية الأفراد والتعبير عن خصوصيتهم الثقافية، إذ يعتبر مبرّرا للوجود ومفسرا لمختلف الأسئلة الحياتية زيادة على كونه رابطا اجتماعيا.

إنه يُشكل الفرد المسلم ليكون واعيا بمسؤولياته التاريخية في اعمار الأرض وخدمة البشر بالمعنى الذي يحيل إلى النفع وينسجم مع المقاصد الكبرى لتعاليم الدين، كما يُعِد الفرد المسلم في إطار تنشئة اجتماعية تحتفي بالتربية السليمة والأخلاق الفاضلة حتّى يسلم غيره من لسانه ويده، فغاية الإسلام الحقة تتماهى مع الإعلاء من شأن تسليم الفرد بحاكمية الله والاستسلام له عبادة، مع رغبة حثيثة لإعمار الأرض ونشر السلام فيها إدراكا للحرية المسؤولة، تماشيا مع ما عبّر عنه القرآن الكريم "بالعمل الصالح."

والواقع أن الإسلام عبر تعاليمه وتشريعاته يحثّ على التعليم المستمرّ ويدعو المسلمين إلى تحقيق الرّيادة بين البشر عبر بذل الجهد في تحقيق السنن الكونية للتطوّر، في ضوء الآيات الكريمات والأحاديث النبوية الشريفة التي تمجد العلم وتحتفي بالعالم والمتعلّم لأنّ المعرفة شرط أساس للتطوّر إذ لا يمكن الحديث عن منجزات ومخترعات من دون ذات عارفة تتكلف بتشكيل المنجز وتقديمه في صورته النهائية. لذلك كان من اللازم التفكير في جملة الظروف التي تحقق إقلاعا حضاريا للأمة الإسلامية، إذ يبدأ الأمر بتنظير فكري يأخذ على عاتقه حشد مستلزمات وآليات التعليم المستمرّ عن طريق توفير أسبابه بدءا بالتشجيع المادّي والمعنوي وصولا إلى توفير المؤسّسات الخدمية الميسرة من مكتبات ونواد للتكوين المهني.

لقد دعا الإسلام إلى التعليم المستمرّ من المهد إلى اللحد، عبر تصورين اثنين: يرتبط الأوّل بحياة الفرد في خلافة الأرض وإعمارها بما يتواءم مع مقصدية خَلْق الإنسان، ويحيل الثاني إلى حالة بَعدية تحوز على تجليات آنية بالممارسة الواعية تروم الخلود، وكلتا الحالتين ترتبط بالتعليم المستمرّ في أهمّيته أثناء البحث والاستقصاء بغرض تحقيق استحقاق شرف الخلافة في الأرض.[1]

وتتمحور الخصائص الأساسية للخلافة في الاستعداد للمعرفة عبر حسن التفكر والتدبر في الكون والمخلوقات، حيث تتلبس هذه المعطيات الإيمانية بالغرض من المعرفة، لتكون الخطوة الأولى تربية قويمة تهيئ الأرضية للمعرفة، حيث ترى ذلك استجابة لقواعد إيمانية عبر عنها القرآن الكريم في أول عبارة ضمن الملكوت الرباني ربطت السماء بالأرض ممثّلة في قوله عزّ وجلّ: (**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ..**) (سورة العلق، الآية: 01)، في إشارة فعلية لتركيز التصور الإسلامي على الخطاب الأخلاقي في بُعديه العقلاني والوجداني أثناء طلب العلم وتطوير المهارات المهنية.

---

[1] مذكور علي أحمد، **تعليم الكبار والتعليم المستمر** :النظرية والتطبيق، ص 98.

وطالما أن العلم لا يحصل إلا بالتعليم والتعلّم أو بالإفهام والفهم، فإنّ استراتيجية الإسلام في ذلك تتماشى مع المراحل العمرية للإنسان التي تبدأ مع الطفولة بتوفير وسائل وأساليب اللعب والتأديب، تمّ تأتي مرحلة الصداقة والمصاحبة، ليتجدد منطق الاكتساب تبعا لخصوصية المرحلة العمرية وفق إطار التوازن والحكمة بين مقتضيات العقل والقلب، الجسم والروح، إذ لا يستقيم التعليم بوصفه فعلا قارا في الإسلام من دون المعرفة بجوهره ومقاصده عبر إدراك قيمة الوجود الإنساني أثناء استجابته للتعاليم الإلهية **(وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)** (سورة الإسراء، الآية 70)، فيصير فعل التعليم والتعلّم تأسيسا لمعرفة تقوم على القيم والمبادئ.

كما يتركز خطاب التكريم على تشريف المتعلّم الذي يتحمل مشاق العلم بغرض تيسير فعل الاستخلاف وإعمار الأرض بالمعنى الذي يحيل إلى المساهمة الفعالة في إحداث الوثبة الحضارية، يقول عزّ وجلّ **(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ)** (سورة المجادلة، الآية: 11)، وهو الاحتفاء الذي يعبر عنه الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في حديث شريف بقوله: "**مَن سَلَك طَرِيقا يَلتَمِسُ فِيهِ عِلما سَهلَ الله لَهُ بِهِ طَرِيقا إلى الجَنَّة.**" [أخرجه مسلم].

إنّ واقع التشريف الإسلامي لا يرتبط بمرحلة عمرية محدّدة في توجهه نحو الدعوة إلى المعرفة في مختلف الأزمنة، إذ أنّ حاجة الإنسان إلى العلم واكتسابه ليست مقرونة بمرحلة الصغر والطفولة بل تمتدّ إلى مختلف الأعمار، لأنّ المعرفة رصيد روحي يُحتاج له أثناء مواجهة الصعاب بغرض اقتراح الحلول على الصعيد الفردي والاجتماعي، كما أنّها تُزوّد صاحبها بالقدرة على استيعاب الاختلاف والمعرفة بالمقاصد، طالما أنّه يحوز على أداة اللغة ويتمثّل الجانب الأخلاقي في المعرفة بوصفها أداة التنوير الأولى لمحاربة الجهل.

وفي هذا الصدد يجدر بنا أن نتناول واقعتين مختلفتين في التعامل مع التعليم المستمرّ: تحيل الأولى إلى الغنى المعرفي الذي ميّز المسلمين في حقب تاريخية معيّنة اتّسمت خصوصا بحركات التأليف والترجمة، حيث اعتنى المسلمون حينذاك بمختلف المعارف الطبيعية والإنسانية من رياضيات، طب وفلك وصولا إلى عوالم الشعر والبلاغة، بينما تحيل الثانية إلى صورة متجلية في العالم الإسلامي تثبت أنّه يعيش أزمة تعليمية مستفحلة من خلال ضعف المنجزات المعرفية، خصوصا ما تعلّق منها بالإنتاج التكنولوجي، هذا زيادة على بهاتة التطبيق الفعلي والرصين للتعليم المستمرّ على المستوى الفردي بشكل مبدئي، يتّضح ذلك من خلال تدني نسب المطالعة وإصدار الكتب بالشكل الذي يؤثر سلبا على التجسيد النموذجي للتعليم المستمرّ.

كما أنّ إطلاق العنان للتعليم المستمرّ سيشكّل حالة فوضى معرفية إن لم يتناغم مع تعزيز الحاسة النقدية في الناشئة وتحصينهم معرفيا بمدّهم بأساليب فقه النقاش وثقافة الاختلاف التي تحدّد علاقاتهم مع المختلف ثقافيا، وفق طريقة تدرأ وقوعهم في فخّ العولمة الثقافية عبر تحليل مراكز بحث متخصّصة لحالات وأنماط الاستلاب الثقافي بغرض تحقيق الاستقلالية الثقافية التي لا تعني بأيّ حال من الأحوال نفي تجسيد التعليم المستمرّ في زاويته الإنسانية، بقدر إحالتها لتحفيز الإبداع وتشكيل الذات المبدعة، وبالتالي محاربة

الاستهلاك الثقافي في شكله المطلق الذي يهدف إلى التنميط والتحنيط والتسطيح وصولا إلى الاختراق الثقافي بالمعنى المفضي للتخلف المستمرّ.[1]

2: اللغة العربية

للغة أهميّتها الكبيرة، بوصفها وسيلة للتواصل ونقل المعارف بأشكال حجاجية وتخاطبية مختلفة، حيث أنّ توظيفها في حقل التعليم المستمرّ بأنماطه المتعدّدة سواء في إطار رسمي ضمن الإعداد المدرسي والمهني الذي تختص به مؤسّسات الدولة، أو على صعيد حر ناشئ من قناعات ذاتية من زاوية الرغبة في اكتساب المهارات وتطوير القدرات مثلما يتّضح في فعل المطالعة بوصفه عادة تروم تحصيل المعرفة والاستفادة من التجارب.

وطالما أن تحليلنا مرتبط بسياق تداولي معيّن، في ضوء تركيزنا على دراسة أنماط وأساليب التعليم المستمرّ بحسب الخصوصية الثقافية العربية والإسلامية، فإنّ الأمر يستدعي سعيا حثيثا لتوظيف اللغة العربية في مجال التعليم المهني والمعرفي باعتبارها لغة تحصيل وإبداع.

في هذا السياق تتشكّل اللغة العربية بوصفها "ملمحا هُوياتيا" مُعرّفا بشخصية الفرد العربي أو المتكلم بها، كما أنّ ارتباطها بالدين الإسلامي باعتبارها لغة القرآن[2] أمدها بمبرّرات الاستمرارية حيث نزل القرآن الكريم عربيا بأسمى الدلالات اللغوية والمعرفية وبمزاوجة فريدة للبلاغة والمعنى مع ضمان الذات الإلهية المتعالية حفظه من عاديات الزمن، الأمر الذي أمدها بالأهمّية البالغة التي تستدعي وجوب استعمالها أولا في شكل حضاري وذلك بترقيتها ضمن سياق المعرفة، طالما أنّه لا مجال لترقية العربية من دون تدريسها وتوظيفها ضمن أطر التعليم المستمرّ في الأسرة والمدرسة وبين الأصدقاء وكذا في مختلف المضامين الحياتية والمهنية، بهدف تحقيق الإجادة على مستوى التركيب والمعنى، حيث يتمظهر الأمر على شاكلة بناء هرمي تتقلّص فيه الأخطاء وغربة اللغة بسبب السعي للإجادة، من دون أن يحيل ذلك إلى نزعة ظاهرية توظّف اللغة في إطار شكلي لا يأخذ بعين الاعتبار العوامل المعرفية والنفسية والاجتماعية لتوطينها. خصوصا وأنّه لا مجال لتوطينها من دون إبداع، وذلك بالاستفادة من الغنى التاريخي للغة العربية أثناء حركة الترجمة والتأليف، بالدعوة إلى ترجمة المنجز الحضاري المهمّ لمختلف الشعوب مع درء التقليد، أو العمل على ترجمة الانتاجات المعرفية باللغة العربية إلى اللغات الأخرى. وكذا عبر تشجيع مختلف الإبداعات التي تعمد إلى إعادة النضارة للغة العربية بوصفها لغة تعليم مستمرّ عبر التفكير في تيسير قواعدها والاحتفاء بمستخدميها بدءا من الناشئة، وذلك بالدعوة لمضاعفة الجهود في تأليف القصص والكتب العلمية الميسّرة، وبصناعة الرسوم المتحركة بمضامين راقية تماهي الإجادة على مستوى الإخراج بين الصورة والمحتوى.

إنّ استعمال اللغة العربية كملمح للخصوصية الثقافية في إطار التعليم المستمرّ لا ينبغي أن يُجسد عبر قرارات فوقية إلزامية في ظلّ النمط الاستهلاكي السائد الذي تفرضه العولمة الثقافية، بقدر سعيه للبحث في أساليب التوصيل والتواصل بالشكل الذي يجعل من توظيف اللغة العربية حالة صحية تحايث مفهوم

---

1 مسعود جمال عبد الهادي محمد، **المجتمع الإسلامي المعاصر**، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 1995. ص 54.

2 قلعة جي محمد رواس، **لغة القرآن لغة العرب الممتازة**، دار النفائس بيروت، الطبعة الأولى 1394هـ، ص08.

الهوية المطمئنة التي تغتني بالإضافات الراقية، مع الدعوة إلى إجادة اللغات الأخرى ليكون المنطلق قويا في تحقيق الاستقلال الحضاري.

إن ترقية وضع اللغة العربية وجعلها الوسيلة الأساسية للتعليم المستمرّ رهين بالجهود المبذولة للوصول إلى مجتمع المعرفة في البلدان الناطقة بها، بما يعزز الشعور بالانتماء الوطني، وذلك بجعلها لغة تعليم تعلّم، وكذا توظيفها في مجالات الحياة مع الاستفادة من طرائق تدريس اللغات الأخرى؛ في هذا السياق يبرز دور المدرسة من حيث مسؤوليتها في تطوير اللغة العربية عن طريق استعمال الفصحى أثناء الشروحات التي يقوم بها المدرّس، وكذا في تشجيع المتعلّمين على استعمالها مع توفير أجواء توطينها وتطويرها عن طريق الأناشيد والمحادثات وكذا حصص التعبير الشفوي والكتابي، وبالتالي السعي لإيجاد شكل تبليغي ينسجم مع التطوّر التقني الحاصل وكذا غاية نشرها بما يتلاءم واهتمامات المتعلّمين وذلك وفق منهج يتأسس على العلل والأسباب.[1]

إنّ جعل اللغة العربية اللغة الأساسية للتعليم المستمرّ لا يعني توجها نحو طرح إقصائي، بقدر اعتبار الأمر مسألة طبيعية تعبر عن كينونة الفرد عبر مستويات عديدة بوصفها الوسيلة الرئيسة لإيصال الأهداف التعليمية المعلنة بوصفها مسارا يرنو إلى تهيئة المواطن المتعلّم القادر على القيام بواجباته والمطالبة بحقوقه في شكل حضاري، طالما أنّ إدراك الوجود في ماهيته وعمقه لن يتمّ دون إطار لغة تحدّد أساليب التواصل وأشكاله.

وبالمقابل قد يُشكل فهمنا لطبيعة وطريقة استعمال اللغة العربية في التعليم المستمرّ ضررا للخصوصية الثقافية وللغة نفسها، حينما تغيب النظرة الاستراتيجية لتعليم يتوقف عند حدود المفردات، نتيجة غياب ما يسمى بالتدبير أو التخطيط اللغوي Language Planning في سعيه لترشيد اللغة المستعملة وتطويرها بما يجعلها لغة تعليم مستمرّ الأمر الذي يؤدّي إلى تطوير الشخصية اللغوية في إطارها تواصلها المعرفي والاجتماعي.[2]

وفي السياق نفسه يجب الاعتراف بالواقع الأسيف الذي تعيشه اللغة العربية بسبب غياب التدبير اللغوي الناجع، إضافة إلى أسباب متعدّدة يتعلّق مجملها في قلة وسوء الاستعمال بما يتناقض مع الإسهامات المعاصرة للغويات التطبيقية والتي ترى في الاستعمال اليومي على صعيد المعرفة والحياة سببا رئيسا لبقاء اللغة واستمراريتها وذلك بحسب رؤية العالم اللغوي النمساوي لودفيج فتغنشتاين.

وبالمقابل تجدر الإشارة إلى أنّ كثيرا من البلدان العربية لا تجسد تدبير لغويا فعالا لأسباب عديدة ومتنوّعة، حيث يبرز الاستعمال المفرط للعامّية في كثير من أجهزة الإعلام والصحافة، زيادة على فشل كثير من سياسات التعريب في المجتمعات التي عانت الاستعمار بسبب تطبيقه المتعجل بقرارات فوقية عبرت عن التزام إيديولوجي ورؤية سياسية أدت في نهاية المطاف إلى تقهقر استعمال العربية مقارنة بلغة المستعمر السابق.

---

[1] فريحة أنيس، **نظريات في اللغة**: أساليب تدريس العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط2، 1981، ص 123.

[2] أ.روبرت.ل.كوبر، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي**، تر: خليفة أبو بكر الأسود، منشورات مجلس الثقافة العلم، طرابلس، ليبيا، د.ط، 2006، ص70.

ثانيا: متطلبات العصر:

لا نفشي سرا ولا نرى حرجا من القول بأن العولمة في بُعدها التعليمي تتجه نحو تبني أحادية قطبية، تأخذ على عاتقها وضع تصور تعليمي عامّ للبشرية، الأمر الذي يدفع بالمجتمعات التي لا تحوز على الحصانة والتفرد إلى " القابلية للتعولم،"[1] ومن ثمّة إمكانية الاجتياح الثقافي والاقتصادي الذي لا يعترف بالحدود بالشكل الذي قد يؤدي إلى إمكانية انقسام داخلي ونشوء صراعات اثنية ودينية تكون مبرّرة لما يسمى "بصراع الحضارات."

إذ يشترط التعامل الاستراتيجي مع متطلبات ومقتضيات العصر بتنويعاته وتشكيلاته، سعيا حثيثا لتجاوز الهوية المضطربة على الصعيد الفردي والاجتماعي لصالح هوية مطمئنة وذلك عن طريق تدعيمها بالسند التاريخي المُعرّف بالهوية المحلية، واغنائها بالمنجز الفكري والثقافي ضمن إطار السلسلة المتواصلة للتعليم المستمرّ وفق أطر نقدية تتجاوز حدية الرفض الدائم أو القبول اللامشروط، إذ المعرفة ليست حكرا على أحد من حيث بعدها الإنساني، كما أنّ المعرفة بثقافة الغير ضرورية، بالشكل الذي يبعد النمط الاستهلاكي ويجعل من طبيعة فهم متطلبات العصر عاملا مهما للانخراط في التعليم المستمرّ آخذين بعين الاعتبار خصوصية السياق وطبيعة المعطى التداولي.

1: الوعي التكنولوجي: يثير تجسيد مجتمع المعرفة خوفا مبرّرا على الهوية الثقافية في ضوء السعي الحثيث للهيمنة الذي تتبناه المؤسّسات الاقتصادية بغرض "سلعنة" القيم الثقافية وتشيئها في نمط استهلاكي يتأسس على الربح والعائد المادّي،[2] بالشكل الذي يمس إحساس الفرد بحريته، حيث يُروج لأنماط محدّدة سلفا تجد سندها في وسائل تكنولوجية يتمّ التركيز على استهلاكها وطريقة استعمالها أكثر من التوجه نحو تصنيعها، خصوصا وأنّ الوسائط التكنولوجية تقدّم في الغالب بصحبة ثقافتها أثناء الترويج لتفرد المصنوع والصانع، يتّضح ذلك في الإشهارات العديدة التي تقابل المتصفح أثناء دخوله لكثير من المواقع العلمية، أو في جعلها وسيلة التسويق الأولى للمعرفة بما يتماشى مع رؤية مركزية تُعطي لمنتج المعرفة السلطة في فرض هويته، وهي النتائج الطبيعية للعولمة الثقافية التي لا تعترف بحدود المكان والزمان.[3] ضمن هذا الإطار يبرز التحدي الأكبر المطروح على الخصوصية الثقافية أثناء استجابتها لمتطلبات العصر حيث يتطلب الأمر وعيا بالضرورة بما يتماشى مع السياق، بمعنى الخروج عن ضائقة الرفض المطلق المؤدي إلى إدامة التخلف أو القبول غير المشروط في إحالته للتذويب وإلغاء الخصوصية؛ لصالح طرح مستنير يدرك أنّه لا جال للحديث عن تعليم مستمرّ بدون استخدام واسع للوسائط التكنولوجية، الذي يحيل أيضًا إلى المعرفة بالطرائق الدقيقة في التعامل معها بالنظر إلى التهديدات الكبيرة الحاصلة من سوء الاستخدام أو من اختراق القراصنة للمواقع الإلكترونية بما يهدد تحقيق الجودة أثناء المساس بالأمن الفكري والاقتصادي.

---

1 الخضيري محمد حسن، **العولمة الاحتجاجية**، مطبوعات مجلة النيل العربية، مدينة نصر، القاهرة، ط1، 2001، ص 17.

2 - الحمد تركي، **هوية بلا هوية: نحن والعولمة**، في، **العولمة والهوية الثقافية**، عصفور جابر وآخرون، سلسلة أبحاث المؤتمرات، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، د.ت، ص229.

3 Jarvis Peter, **Democracy lifelong learning and the learning society**, Active citizenship in a late Modern Age, volumes 3, Rotledge, London and New York, first published 2008, P151.

والواقع أن التعليم المستمرّ ،في ظلّ هذه التحديات، يحتاج إلى دراية معمقة بالوسائط التكنولوجية التي تيسر نقل المعلومات لتكون سهلة المتناول بالنسبة للجميع، وهو التحدي الكبير الذي يحتاج إلى جهود ومخصّصات مالية، زيادة على تيسير تعلّم استعمالها بالنظر إلى فائدتها الكبيرة ليس بواسطتها ناقلة للمعلومات فقط بل لفوائدها الجمة والمتعلّقة أساسا بوصفها وسيلة للتعليم المستمرّ.

إن العالم المعاصر يشهد العديد من المستجدات التي هي أساسا نتاج التعليم المستمرّ في غايته لتحقيق مجتمع المعرفة، على صعيد المعرفة النظرية وتطبيقاتها التي لا غنى عن كثير منها في تسيير الشؤون الفردية والاجتماعية، كما يتجلى مثلا في استعمال البطاقات البنكية بوصفها بديلا عن النقود العينية الأمر الذي يخدم التعامل التجاري من حيث تيسير التعامل وربح الوقت.

زد على ذلك، فإنّ التعليم المستمرّ- سواء من حيث تصوراته العامّة ومضامينه المعرفة به، أو من زاوية تطبيقاته- يحتاج إلى وسائط تكنولوجية،[*] الأمر الذي تبرزه الأهمّية الكبيرة لجهاز الإعلام الآلي في الدفع بعجلة التنمية والتسيير، ليتبدى الأمر بوصفه دافعا نحو المعرفة وسعيا حثيثا للقبض على اللحظة الهاربة ضمن إطار عصر السرعة التي تتعرض فيه المجتمعات المتأخرة إلى تحديات كبيرة على مستوى الهوية والتنمية بما يستوجب تفعيلا للتعليم وجعله مستمرّا متجاوزا لمراحله الرسمية،[1] بتعزيز الرغبة في المعرفة واكتساب المهارات في إطار التنشئة الاجتماعية، وكذا عبر تحفيزات وتشجيعات تُوَجّه للفرد المتعلّم منذ صغره شريطة توطيد المعرفة النقدية، فقد أثبتت ملاحظات عديد المعلمين والأساتذة وكذا الباحثين في مجال الدراسات النفسية المتخصّصة أن كثيرا من التلاميذ يقعون تحت طائلة الاختراق النفسي تجاه الإشهار التلفزيوني بكل مضامينه بما في ذلك المنجزات التكنولوجية المستخدمة في اللعب بما يوحي بغياب مسافة عقلية تفصل الذات عن الموضوع،[2] الأمر الذي أسّس لتخلف تكنولوجي تتجاذبه أسباب ذاتية وأخرى موضوعية تتجلى في عمومها في التبعية المعرفية المترسّخة، زيادة على تأثير الاستيراد في صياغة المشاريع المستقبلية بالإحالة على الجاهز المتمثّل في الخبرة الأجنبية.[3]

لذلك تبرز أهمّية الوعي التكنولوجي في ضوء المعرفة بطرائق الاستعمال في مختلف معانيها، ليصير الأمر إثبات للكينونة التي يحيل إليها الفهم الفعال للتعليم المستمرّ، ففقدان زمام المبادرة يعني بالضرورة الدخول في إطار "التحنيط" وترك المجال أمام العولمة الثقافية للتحكم وفرض قوانينها بما لا ينسجم أحيانا كثيرة مع الخصوصية الثقافية، في عصر لا يستمر فيه رمزيا وفعليا إلا من امتلك المعرفة وحصن نفسه من عاديات الزمن بفك رموز المعادلة الصعبة عن طريق التفعيل الواعي للتأصيل والتجديد، خصوصا وأنّ أسئلة التعليم تتوجه أساسا إلى معالجة المشكلات من خلال وضعيات معيّنة في الزمان والمكان.[4]

---

[*] على سبيل المثال لا الحصر موقع Canal U (http://www.canal-u.tv) في الانترنت هو عبارة عن فضاء متعدد التخصّصات لتقديم المعرفة عبر وسيلة الفيديو حيث يعد جامعة افتراضية، وذلك بتقديم الدرس مباشرة أو بسطه على شكل حوار أو حصة متخصّصة.

[1] Ton Van Weert, **New Higher Education for Lifelong learning**, In , **Lifelong Learning In the Digital Age**: Sustainable for all in a Changing World, Ton Van Weert and Kendal Mike, Kluwea Academic Publishers, New York, 2004, P 53.

[2]- Meirieu Philippe**, Apprendre…Oui, Mais Comment**, ESF Editeur, Paris, 1987, P104.

[3]- علي نبيل، **العقل العربي ومجتمع المعرفة**، منشورات عالم المعرفة، الكويت، نوفمبر 2009، ص20.

[4] - Ibid, P164.

إن السعي لتجاوز الفجوة الرقمية ينبغي أن يرتبط بالرهان على استثمار الموارد البشرية، وذلك عبر تجسيد مشاريع التعليم المستمرّ في صيغه المختلفة بغرض محاربة الأمية والدفع لتأصيل روح المبادرة، وفق استراتيجية العمل للوصول إلى تحقيق المجتمع الافتراضي المأمول، بالشكل الذي تحيله المعرفة بوصفها قدرة على الفهم والفعل تماشيا مع مبرّرات علمية ومنهجية. في هذا الإطار يتمظهر الوعي التكنولوجي في علاقته بالتعليم المستمرّ بوصفه وسيلة وغاية في الوقت نفسه، وسيلة لتحقيق مجتمع المعرفة عبر العمل على توفير مستلزماته، وغاية بالنظر إلى أهمّية العلم البالغة مع ضرورة السعي لتأسيس مظاهر التقنية محليا، وإن تمّ البدء باقتنائها واستعمالها باعتبارها منتوجا مستوردا عن طريق عمليات الاستعمال والاستثمار، خصوصا وأنّ مهارات الأشخاص وقدرتهم على الإبداع تشكّل نقطة مفصلية لإحداث التحول الاجتماعي والاقتصادي.[1]

2: التعدّد اللغوي:

تمّ التوجه في تحقيق مجتمع المعرفة إلى إعطاء الأهمّية البالغة لإنتاج المعرفة واعتبارها الوسيلة المثلى للنهوض بمشاكل الاقتصاد والثقافة والمجتمع، عن طريق الاستفادة المشتركة للمعارف والخبرات بين الأفراد، حيث يحظى التكوين والتعليم ونقل الخبرات بأهمّية بالغة، ومن ثمّة يتمّ الإعداد المتقن لأشكال وأنماط نقل المعلومة التي تعتبر حجر الزاوية في مجتمع المعرفة بإعداد وتكوين الطاقات البشرية المؤهلة لتيسير التواصل القائم على الاستعداد المنهجي والمعرفي بما في ذلك المعرفة باللغات.[2]

ومن ثمّة؛ لن يتمّ الوصول إلى تعليم مستمرّ رصين بدون معرفة باللغات تمُكن المتعلّم من الاضطلاع على المعارف من مصادرها، الأمر الذي يساهم في تكوينه المعرفي طالما يتوجه مباشرة إلى تناول المعلومة من سياقها خدمة للتعدّد اللغوي في تصوره الايجابي بوصفه حالة إغناء بما يدرأ إضعاف اللغة الوطنية أو من خلال إمكانية تعدّد المرجعيات بما يساهم في تفتيت اللحمة والهوية الوطنية.

في هذا السياق ينبغي للتعليم المستمرّ الاستغراق في البحث الحثيث عن تجاوز إكراهات العولمة الثقافية في إطار متواصل ومتجدد يأخذ على عاتقه ترقية اللغة ذاتها، طالما أن استمرارية هذا التعليم يرتبط بلغة قادرة على تلبية متطلباته المعرفية،[3] بما يحقق للغة وفق مساراتها ومستوياتها العديدة تحقيق الأهداف المنوطة من التعليم المستمرّ في تكوين مواطن عارف بانتماءاته متفتح على ما يطور أداءاته على الصعيد المعرفي والمهني، وبشكل عامّ مواطن محقق للفاعلية أثناء القيام بدوره الاجتماعي.

والواقع أنّه لا يمُكن الاكتفاء بلغة واحدة في تعليم مستمرّ ناجع يسعى لتحقيق الفاعلية، مما يستوجب معرفة باللغات، بل قد يكون تعليم اللغات هدفا رئيسا للتعليم المستمرّ طالما أن اللغات لا تُعرف بذاتها إلاّ من خلال مضامين ثقافية مُعرفة بمجالها التداولي الأمر الذي يستدعي سعيا لبناء هوية لغوية مطمئنة ذات ملامح خاصّة في إطار تدبير لغوي يعترف بالتنوّع ويدرك مفصليته وأهمّيته البالغة في تشكيل الهوية الفردية بالنظر إلى أن الشعور المعرفي بالذات يتطلب حضور الآخر في صيغه المختلفة.[4]

[1] - Hyland Terry and Berbara Mervil, **The changing face of further Education** , lifelong learning , inclusion and community values in further Education , Rotledge, London and New York, first published 2003, P 20.

[2] / Louis Porcher, **Les Auto-apprentissages**, Hachette Édition, Vanves, France, 1992, P100.

[3] Domenach Jean Marie, **Ce qu' il Faut Enseigner**, Edition du Seuil, 1989, P166.

[4] المناصرة عز الدين، **الهويات والتعددية اللغوية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004،ص 49.

لذلك يَشترِط التكوين المعرفي في إطار التعليم المستمرّ إجادة للغة التخاطب الاجتماعي والتواصل المعرفي الأمر الذي يؤدي إلى تطوير اللغة الوطنية والرسمية باعتبارها ملمحا أساسا للهوية، كما يبرز التكوين المعرفي عند الباحث في ضوء اهتمامه باللغات والسعي لإجادتها، أي تلك اللغات التي تفرضها الضرورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عن طريق دافع التطلع على المعرفة الإنسانية، فالمتعلّم الذي يستطيع تحقيق الإطلالة المتفردة على ثقافة أمة ما حينما يعود إلى قراءة المصادر في أصولها؛ سيتمكن من تطوير أدوات تفكيره طالما أن اللغة الجديدة تحيل إلى فضاء وسياق جديد من التفكير.

ومن ثمّة ينبغي على المتعلّم السعي لاكتساب لغات متعدّدة تساهم أولا في تقوية أدائه المعرفي، الأمر الذي يُيسر له البحث عن المعلومة وكذا الاطلاع على التصورات المختلفة تماشيا مع تنوّع الثقافات من دون انتظار ما تدره الترجمة، خصوصا وأنّ ثمّة معطيات معرفية لا يمكن الحصول عليها بسبب خاصّية إنتاجها ضمن سياق تداولي مختلف الأمر الذي يتطلب إدراكا لهذه الضرورة، خصوصا وأنّ العولمة في توجهها الثقافي تسعى لإبادة مختلف الثقافات المتقوقعة التي لا تنخرط في عملية التثاقف بوصفها مسارا معرفيا لا يعترف إلا باستطاعة البقاء عن طريق القدرة الفعلية على المجاراة والتحيين.

ويبدأ التعدّد اللغوي عند الفرد في إطار التعليم المستمرّ من خلال أقنية التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل وملء وعائه اللغوي بالتعبير عن رغباته، ليتمّ الانتقال في أوجهه المتعدّدة من اللغة الحسية إلى أخرى أكثر تجريدا ثمّ من لغة واحدة إلى لغات أخرى تتماشى مع المعطى الاجتماعي ورغبة الأولياء، وكذا عن طريق المدرسة والتداول الاجتماعي للغة التي تتمظهر بشكل هرمي تتقلص فيه الأخطاء، وصولا إلى التنوّع اللغوي المأمول الذي تفرضه ضرورة العيش المشترك وكذا الرغبة في حيازة مضامين التنوّع الثقافي.

وتجدر الإشارة إلى مفصلية التخطيط اللغوي في تشكيل النظام اللغوي داخل مجتمع ما، بالشكل الذي لا يمس حرية الأفراد في تعلّم اللغات والتكلم بها، وبما يضمن تعميق الطرح الهوياتي بما يحافظ على اللغة أو اللغات المستعملة داخل المعطى التداولي. ومع تطوّر نظام المعلوماتية المتجه نحو الرقمنة والضبط العلمي الدقيق للمعطيات المعرفية تتّضح أهمّية اللغات خصوصا تلك المستعملة والمنتجة للمعرفة الإنسانية، إذ يستحيل مثلا دون المعرفة باللغة المستعملة في هذا الإطار الولوج إلى معطيات البحث العلمي خصوصا في مجالي الطب والإعلام الآلي.

ومما سبق فإنّ التعدّد اللغوي في إطار علاقته بالهوية والخصوصية الثقافية يتفرّع إلى جزأين أساسيين: يهدد الجزء الأوّل الهوية ويسعى لإبادتها، في حين يعمق الثاني حالة الإحساس بالانتماء، الأمر يتوقّف على شكل التدبير اللغوي السائد وعلى نمط الهوية المنتشر والذي يقتضي اعترافا بالتنوّع وفي الوقت نفسه محاربة للتمييز اللغوي بين البشر.

لذلك لا يُعقل أن يتمّ التكوين المعرفي والمهني في إطار التعليم المستمرّ بدون تعدّدية لغوية تأخذ على عاتقها إحداث ربط المعلم والمتعلّم على حد سواء بفضاءات التنوّع والتعدّد وكذا بالمنجزات المعرفية المكتوبة باللغات الأخرى، شريطة ألا يعني ذلك تفريطا باللغة المستعملة داخل السياق التداولي، بما يساهم في حل

المعادلة الصعبة بإحداث المواءمة بين الهوية والتعدّد في إطار التكوين وفق مقتضيات خطاب الهوية والعولمة على حد سواء. وسيكون الحل لهذه المسألة اللغوية مرتبطا بتوظيف للغة المستعملة في السياق التداولي في مرحلة عمرية متقدّمة، ثمّ سعيا حثيثا لتيسير التنوّع اللغوي في شكل يخدم الهوية ويحقق الانسجام بين أفراد المجتمع، الأمر الذي يحقق المحلية المتفتحة على الإطار الكوني، ولن يتمّ ذلك بدون إبداع بمختلف المعاني وفي مختلف اللغات المستعملة.

التعليم المستمرّ في ضوء التحديات المعاصرة

ترى الأمم والدول المتطوّرة في التعليم المستمرّ المكان الأنسب لمعالجة الأزمات الفردية والاجتماعية وكذا لتوطين أي مشروع نهضوي من خلال السيرورة في تحميل مضامين معرفية وروحانية تحثّهم على تطوير قدراتهم، بالشكل الذي يسمح بالاقتباس من الثقافات الأخرى دون الانسلاخ عن الملامح المُشكلة للهوية الفردية، حيث لا يُمكن للتعليم المستمرّ أن يحقق أهدافه في التطوير على الصعيد الفردي والاجتماعي إن هو لم يربط العلم بالعمل زيادة على اكتفائه بضفة واحدة في تجسيد الاستمرارية في التعلّم كأن يكتفي بما تطرحه خصوصيته الثقافية أو أن يتوجه دون تحفظ لاستجلاب ما يعتبره حداثة ومعاصرة.

وطالما أن العالم العربي والإسلامي يمر بأزمة عقم شديدة في إنتاج المعرفة التكنولوجية بشكلها المتجلي نظريا وتطبيقيا، خصوصا تلك المرتبطة بمجال التعليم المستمرّ، فإنّ متطلبات العصر تقتضي التزود بهذه المنتجات مع السعي لإحداث التغير في عدم البقاء في خانة المستهلك عن طريق الاحتماء بالمسار الطويل من الايديولوجيا التي لا تعطي مجالا للنقد الذاتي.

إن الطريق الأمثل لتجاوز عقدتي النقص والخوف يكمن في رفع التحدي بغرض إنماء الهوية المطمئنة واغنائها عن طريق توطيد أسسها المُشكلة للهوية في بعديها الفردي والاجتماعي، ومن ثمّة إحداث التفاعل الايجابي مع الثقافات المختلفة، ليكون التعليم المستمرّ فعلا واعيا نقديا لا يعيش الاغتراب والاستلاب، وذلك بسعيه الحثيث لتحقيق قيم شراكة يتمّ التعريف من خلالها بالمنتج المحلي والتسويق له بالاستفادة من الوسائط التكنولوجية التي يتيحها مجتمع المعرفة، الأمر الذي يساهم في تقليص فرص احتكار المعرفة بإخضاعها لأوضاع جديدة في إطار التبادل المشترك تحت حافز السعي لبناء حضارة عن طريق التعليم المستمرّ وفق الفهم الخلدوني الذي يبني تصوره في قيام الحضارة واستمرارها تماشيا مع دورة حضارية تعطي أهمّية بالغة للعمل في تماهيه مع المعرفة بغرض تجاوز حالات الترف والبذخ المؤدية إلى الضعف والهوان.[1] وبالتالي فإنّ نجاح التعليم المستمرّ في تجاوز عوائقه وتحقيق فاعليته رهين بالإرادات المطبقة القائمة أساسا في نشاطات وسعي الجهاز التنظيمي الذي يتبنى الفكرة في إطاره سعيه لبلوغ غاية مجتمع المعرفة بما يتماشى والشكل الإبداعي المنبثق من اجتهادات الأفراد، عبر التأسيس لبرامج تنموية تأخذ بعين الاعتبار التعامل مع التعليم المستمرّ بوصفه طريقا للابتكار والاستقلال الحضاري بصيغ تشاركية تحفز المتعلّمين وتعطي لهم كامل الصلاحيات في إبراز أفكارهم وانشغالاتهم. ولعل أبرز طريق لتحقيق فاعلية للتعليم المستمرّ هو السعي لتجسيد متطلبات الجودة الشاملة والتنمية المستدامة عبر تكوين رأس مال بشري لا يحتاج

[1] اليازجي كمال، **معالم الفكر العربي**، دار العلم للملايين بيروت، ط5، 1974، ص 131.

للرقابة الخارجية طالما يحوز على الملكة النقدية التي تجعله يتعامل مع ضغوطات العولمة الثقافية بكفاءة واقتدار.

إن القدرة على تنمية الإبداع وتربية الذوق الجمالي لدى المتعلّمين يعد أمرا مهما لإعادة بعث العلاقة بين المؤسّسات المساهمة في التعليم والمجتمع بطريقة سليمة تحتفي بضرورة التعليم المستمرّ؛ بما يساهم في تجسيد قيم الحقّ، الخير والجمال على صعيد الواقع، الأمر الذي يجعل المتعلّم طاقة وموهبة فكرية خلاقة ترنو إلى العمل عبر مقتضياته الأساسية ممثّلة في الإتقان واحترام الوقت، أمام تحديات ورهانات هائلة عالميا ومحليا جعلت من التنمية الإنسانية الركن الأساس لكل تنمية فعلية طالما تتوجه إلى الرأسمال البشري. لذلك تستلزم منظومة التكوين الحقيقية التركيز على التعليم المستمرّ بوصفه عملا بحثيا متواصلا بغرض تحليل المعوقات التي تقف حائلا أمام الفاعلين والخبراء، وبالتالي أمام المشهد التربوي والتعليمي برمته، ولعل أهمّ مشكل يواجه تحقيق فاعلية التعليم المستمرّ يتعلّق بضعف القدرات الابتكارية والتحليلية العائدة لأسباب شتى، أمام وضع متسارع تثبته التغيرات الهائلة والمستجدات العديدة التي يشهدها عالم التعليم الأمر الذي يجعل من تقفي هذه الصيرورة العلمية أمرا عسيرا. ضمن هذا الإطار يبرز الدور الإصلاحي المنوط بالأجهزة المخولة وبالفاعلين التربويين من علماء تربية ومتخصّصين، بغرض البحث في أساليب الإقلاع وبالتالي البدء بعملية إصلاح حقيقية تدرك أهمّية التعليم في تحقيق المواطنة في أعمق معانيها وتسترشد بالدور المفصلي للمعلم والمخطط بوصفه منفذا فعليا.

إنّ المعرفة قوة هذا ما أكدته عديد الاجتهادات التي أعطت أهمّية بالغة للتنمية البشرية باعتبارها حلا مفصليا لمختلف الأزمات التي يشهدها العالم بسبب مراهنة الكثيرين على الاقتصاد والتجارة، خصوصا أمام الانحسار البارز والمحتمل لعديد الثروات الباطنية والطبيعية، وكذا النموّ السكاني المضطرد، إضافة إلى المشاكل العديدة الظاهرة عبر التحدي البيئي.[1]

من هنا كان لزاما أن يتمّ الاعتناء بالطاقات البشرية المبدعة وبطرائق تشكيلها عبر الاهتمام بالمدرسة ووسائط التعليم بتوفير مختلف السبل لتكوين معرفي ومهني مبدع يتمحور على أثفية الحرية المسؤولة.

استنتاج:

أصبح للتعليم المستمرّ مكانة بالغة الأهمّية بالنظر إلى دوره المفصلي في تشكيل الأساس البشري الذي تقوم عليه المجتمعات، إذ لا يمكن نفي التناسب الطردي بين تطوّر الأداء التعليمي والتعلّمي في بلد ما، وتفرد هذا البلد بالتوفر على النماذج البشرية القادرة على تحقيق غاية العيش المشترك عن طريق توفير أسبابها بما في ذلك الأسباب القائمة على التمكن أثناء أداء المهامّ.

والواقع أن الوصول إلى مجتمع المعرفة عبر طريق التعليم المستمرّ غاية تحتاج إلى تجديد مستمرّ، للتفكير بما يتواءم مع خاصّية التقويم المتواصل، بالنظر إلى الإشكالات المعرفية العديدة التي يطرحها الموضوع أثناء إسقاطه على المجتمعات التي تحوز خصوصية ثقافية والتي تتعرض لخطر الاستلاب والإلحاق تحت تأثير ما يسمى بالعولمة الثقافية، حيث يتّضح التحدي الأبرز في تشكيل منطلقات وغايات التعليم المستمرّ الذي

[1] بدران شبل وسليمان سعيد، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008، ص 260.

يحتاج إلى شروط إنجاحه وفق الأهداف المعلنة المرتبطة بخدمة التوجهات المستقبلية بما ينعكس إيجابا على حياة الأفراد اجتماعيا، اقتصاديا وثقافيا وبالتالي السعي لتحقيق الانسجام والمواءمة في حل المعادلة الصعبة، وذلك باستعمال التعليم المستمرّ نفسه بوصفه جسرا يربط الخصوصية الثقافية بمتطلبات العصر، وهو الأمر الذي يحيل إلى النتيجة الأساسية المتوصّل إليها كحل لقضية العنوان في صيغته الإشكالية شريطة تدعيمها بالتوصيات والمقترحات المؤسّسة على استحضار التراث والخصوصية الثقافية في إطار تفاعلي مع متطلبات العصر بما يخدم التنمية البشرية المستدامة.

المراجع

بالعربية

1/ الخضيري محمد حسن، **العولمة الاحتجاجية**، مطبوعات مجلة النيل العربية، مدينة نصر، القاهرة، ط1، .2001

2/ المناصرة عز الدين، **الهويات والتعدّدية اللغوية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، .2004

3/ اليازجي كمال، **معالم الفكر العربي**، دار العلم للملايين بيروت، ط5، 1974.

4/ بدران شبل وسليمان سعيد، **التعليم في مجتمع المعرفة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، .2008

5/ جارفيس بيتر، **التعليم في مراحل العمر المتأخرة، التعليم المستمرّ**، تر: بهاء شاهين، منشورات مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط1، .2003

6/ روبرت.ل.كوبر، **التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي**، تر: خليفة أبو بكر الأسود، منشورات مجلس الثقافة العامّ، طرابلس، ليبيا، د.ط، 2006.

7/ عصفور جابر وآخرون، **العولمة والهوية الثقافية**، سلسلة أبحاث المؤتمرات، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، د.ت.

8/ علي نبيل، **العقل العربي ومجتمع المعرفة**، منشورات عالم المعرفة، الكويت، نوفمبر 2009.

9/ طه عبد الرحمن، **حوارات من أجل المستقبل**،دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت،ط1، 2003.

10/ فريحة أنيس، **نظريات في اللغة**: أساليب تدريس العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت ط2، .1981

11/قلعة جي محمد رواس، **لغة القرآن لغة العرب الممتازة**، دار النفائس بيروت، الطبعة الأولى 1394هـ.

12/ مدكور علي أحمد، **تعليم الكبار والتعليم المستمرّ**: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، .2007

13/ مسعود جمال عبد الهادي محمد، **المجتمع الإسلامي المعاصر**، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 1995.

ب. بالفرنسية:

14/ Bournazel Alain, **L'éducation tout au Long de la Vie**, Ellipses Édition Marketing, Paris, 2001.

15/ Domenach Jean Marie, **Ce qu' il Faut Enseigner**, Edition du Seuil, 1989.

16 / Houssaye Jean, **Questions Pédagogiques**, Hachette Édition, Paris, 1999.

17/ Louis Porcher, **Les Auto-apprentissages**, Hachette Édition, Vanves, France,1992.

18/ Meirieu Philippe, **Apprendre…Oui, Mais Comment**, ESF Editeur, Paris, 1987.

19/ Pastiaux Georgette et Jean, **Précis de Pédagogie**, Edition Nathan, France, 2006

ج. بالانجليزية:

20 / Aspin David and Chapman Judith, **Values Education and Lifelong Learning**, Springer, Netherland, 2007.

21 / Hargreaves David, **learning for life: the foundation for lifelong Learning**, the policy press, 2004.

22/ Holmes Andrew, **lifelong learning**, Capstone publishing, Oxford, UK, 2002.

23/ Hyland Terry and Berbara Mervil, **The changing face of further Education** , lifelong learning , inclusion and community values in further Education , Rotledge, London and New York, first published 2003.
24/ Ischinger Barbara, **Qualification systems, Bridges to lifelong learning** /OECD Organization for economic cooperation and development, USA, 2007.
25/ Jarvis Peter, **Democracy lifelong learning and the learning society**, Active citizenship in a late Modern Age, volumes 3, Rotledge, London and New York, first published 2008.
26/ Jarvis peter**, Globalization lifelong learning and the learning society**, volume2 , Rotledge, London and New York , first published, 2007.
27/ Osborne Michael, **The pedagogy of lifelong learning**, Routledje, London and New York, first published, 2007.
28/ Reeve Fiova and others, **Supporting life learning**, Routeldje, London and New York, first published 2002.
29/ Sutherlard Peter and Jin crowther, **Lifelong learning; concepts and contexts**, Rotledge, London and New York, first publishing, 2006.
30/ Ton Van Weert and Kendal Mike, **Lifelong Learning In the Digital Age**: Sustainable for all in a Changing World, Kluwea Academic Publishers, New York, 2004.
31/ Usher Robin and Edwards Richard, **life learning – signs, discourse, practices**, Springer publishing, USA, 2007.

الإعلام الجديد في عصر العولمة الإعلامية وأزمة الهوية الثقافية العربية

د. عبد الرحمن بن جيلالي
كلّية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

الملخّص

يتناول هذا البحث ظاهرة الإعلام الجديد التي غزت العالم بأسره ومن ثمّ المنطقة العربية في عصر العولمة، ونالت اهتماما واضحًا، وتدفق الشباب لدخولها والانتماء لمجتمعها الفسيح، ونظرًا لما يمثّله هذا الإعلام الجديد من مجتمع افتراضي جديد، ومن خصائص وصفات، تلاشت فيه الحدود وأزيلت منه القيود، وشكلت في الوقت نفسه ظاهرة إعلامية فريدة، فقد استوعبت كلّ أشكال الإعلام التقليدي، وبثته في صورة تقنية حديثة، والظاهرة الإعلامية الجديدة كان لها أبلغ الأثر في جذب الشباب إليها، وقد بينت هذه الدراسة في المبحث الأول: مفهوم الإعلام الجديد ومميزاته، والتأثيرات التي يلقي بها من خلال الوسائل التكنولوجية الاتصالية الجدّ متطوّرة على الأفراد وخاصّة فئة الشباب، وأنّها نمط اتصالي جديد يعتمد على تقنيات متطوّرة بدأت مع الجيل الثاني من الانترنت الذي يهدف إلى ابتكار وسيلة جديدة لبناء عوالم اجتماعية افتراضية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، فهي ملتقى حضاري، ومنتدى ثقافي، وإعلامي، وسياسي، وسوق تجاري، واقتصادي، وإعلاني وغيرها، فهي مجموعات متنوّعة شاملة لكل ما يتعلّق بالمجتمعات الحقيقية وما يدور فيها.

أما المبحث الثاني، فقد درسنا فيه التأثيرات التي هي في الغالب سلبية على المجتمع العربي، باعتباره مجتمع يفتقر لأدوات مجابهة الاختراق الثقافي الذي تمارسه الدول المتطوّرة المالكة لوسائل الإعلام الجديد أو المتحكمة فيه، وأكدنا في الخاتمة بأن لا مفر من ضرورة امتطاء الموجة الجديدة من أجل الحفاظ على هويتنا الثقافية الإسلامية العربية.

الكلمات المفتاحية: الإعلام الجديد، العولمة، الهوية الثقافية، الخصوصية الثقافية.

Abstract

This research deals with the new media phenomenon that has invaded the whole world and then the Arab region in the era of globalization, she won a clear interest, and the influx of young people to enter and belonging to a society spacious, and given what this new media of a virtual community again, and the characteristics and qualities, faded the border and removed him restrictions, formed a unique media phenomenon, it has absorbed all forms of traditional media, and aired in the forms of modern technology, this new media phenomenon has had a profound impact on young people to attract, this study has shown in the first section: the concept of the new media and his features and effects, It is a new communicative style based on advanced technologies began with the second generation of the Internet, which aims to devise a new way to build a virtual social worlds at the local, regional and global levels, is the main civilized, and make a Forum cultural.

The second section, we have dealt with the effects that are mostly negative in the Arab community, as a society lacks the tools to confront the cultural penetration practiced by developed countries, the owner of the means of new media or controlling it, and we emphasized in the conclusion that there is no escaping the need to ride the new wave in order to maintain the Arab-Islamic cultural identity.

Key words: The new media, Globalization, Cultural identity, Cultural specificity.

مقدّمة

إنَّ للإنسان الحقّ -وفقا للمواثيق الدولية- في التمتع بثقافته الخاصّة واستخدام لغته، والمجاهرة بدينه؛ ذلك ما يخوّل له امتلاك خصوصيته الثقافية التي تقتضي احترام التباين بسبب اختلاف السلالة، أو اللغة، أو الدين ضمن الحدود الوطنية، والجهوية للثقافة والفكر. تلك حقوق وحريّات مكرّسة دوليا لم يعد لها معنى في عالمنا اليوم، عالم يشهد هجمة شرسة، وسطواً خطيراً على ثقافة الشعوب المختلفة، عالم يشهد محاولة للتنميط الثقافي، واختزالاً لما تؤمن به الشعوب من مبادئ، وقيم ثقافية ضمن أنموذج ثقافي واحد. إنها العولمة الثقافية التي تهدف في مقامها الأوّل إلى الاختراق الثقافي مستعملة في ذلك تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال.

فالعولمة هذه، على الرغم من كون وجهها الحقيقي اقتصاديا يكرّسه السعي إلى رعاية المصالح الاقتصادية للدولة الأمريكية، قد اتخذت وسائل الإعلام المتطوّرة سلاحها الرئيسْ مرتكزة على البث الفضائي الرقمي، والانترنت، والمؤسّسات الإعلامية الضخمة. فهي –إذن– حضارة تعمل على إلغاء الآخر ونفي ثقافته، وبسط نماذجها وأساليبها معتمدة في ذلك التقدّم التكنولوجي الإعلامي، والتحكّم في الفضاء وإدارة الاتصالات من خلال الأقمار الصناعية، إضافة إلى القدرة على صناعة المعلومات واحتكارها والتصرّف في تدفقها على العالم عبر الشركات المتعدّدة الجنسيات. مما يجعل الأنموذج المعروف للدولة القومية عالما ماضيا، ومن مفاهيم السيادة القومية، والوظيفة الاتصالية للدولة تراثاً قديماً لا يمكن استحضاره في زمن إفرازات العولمة المتوحّشة.

بوسعنا القول، من منظور ذلك، إنَّ العولمة اليوم نظام يقفز على الدولة، والأمة، والوطن.. نظام يريد رفع الحواجز، والحدود أمام الشركات المتعدّدة الجنسيات، مذيباً حدود الدولة الوطنية، وجاعلاً دورها حارساً أميناً على الهيمنة العالمية.. نظام يمزّق الهوية الثقافية الوطنية والقومية. فأين حقّ الشعوب في الخصوصية الثقافية من كلّ ذلك؟ ثمّ إنَّ التساؤل الخطير هنا هو ما يستهدف السبل المتاحة لمكافحة شبح العولمة هذا، وكذا البدائلَ المطروحة للمحافظة على الخصوصية الثقافية، وتنوّعها؟.

نعالج الإشكالية من خلال الخطة الآتية:

المبحث الأول: الإعلام الجديد في عصر العولمة الإعلامية

المطلب الأول: مفهوم الإعلام الجديد

المطلب الثاني: تأثيرات الإعلام الجديد في عصر العولمة

المبحث الثاني: تحدّيات العولمة الإعلامية والهوية الثقافية العربية

المطلب الأول: العولمة الإعلاميّة والاختراق الثقافي

المطلب الثاني: مخاطر العولمة الإعلامية على الهوية الثقافية العربية

المبحث الأول: الإعلام الجديد في عصر العولمة الإعلامية

إذا ما أردنا أن ندنو من تعريف شامل للعولمة، فلابد من احترام ثلاثة اعتبارات تكشف عن جوهرها؛ الاعتبار الأوّل متعلّق بالثورة التقنية المؤدية، بدورها، إلى ثورة في انتشار المعلومات، بحيث تصبح إفرازات العولمة مشاعة بين جميع الناس. والاعتبار الثاني متعلّق بعملية تذويب الحدود وتخطيها، وأمّا الاعتبار الأخير فيتعلّق بزيادة معدلات التشابه بين المجتمعات والمؤسّسات. ثمّ إنّ ما جعل العولمة تبرز في هذه المرحلة هو تعميق الثورة العلمية والتكنولوجية من جانب، والتطوّرات الكبرى التي حدثت في عالم الاتصال من جانب آخر.[1]

والعولمة بهذه الصورة، هي إطار شمولي يبتلع الكثير من المفردات والمصطلحات المتشابهة التي درجت المؤلّفات أو الأطروحات الاقتصادية والسياسية والإعلامية على استخدامها، مثل التبعية، الاندماج، التكيف، الاعتمادية المشتركة، الهيمنة، الامبريالية، أمركة العالم...، فهي ليست رديفاً لهذه المفردات، بل وعاؤها واسع. وعلى هذا الأساس تضحى العولمة نظاماً تتكامل فيه لغة السياسة والاقتصاد والمعلوماتية، حيث يجد فيه النفوذ السياسي مداه الاقتصادي، بينما يتكئ النفوذ الاقتصادي على ظهيره السياسي، ويتدخل عالم الثورة الاتصالية ليؤطر الظاهرة بأبعاد متداخلة جعلت من تعريف العولمة خطاباً مزدوجاً بالمفاهيم والأفكار والإيديولوجيات[2]، ونورد بعضاً من تعريفات للعولمة:

أ- يعرّف الدكتور "برهان غليون" العولمة بأنّها " تعني خضوع البشرية لتأريخية واحدة، أي أنّها تجري في مكانية ثقافية واجتماعية وسياسية موحدة في طريقها للتوحيد، ويمكن تلخيصها في كلمتين: كثافة المعلومات وسرعتها إلى درجة أصبحنا نشعر أنّنا نعيش في عالم واحد موحد، أي أنّ هناك ميلاً لا راد له، إلى توحيد الوعي وتوحيد القيم وتوحيد طرائق السلوك وأنماط الإنتاج والاستهلاك أي إلى قيام مجتمع إنساني واحد، وباختصار أن العولمة تبشر بمرحلة جديدة للتنظيم العالمي الإنساني، تمثّل نقيض المرحلة السابقة، التي نحن بصدد الخروج منها، أعني مرحلة الدولة القومية، والانكفاء على الحدود السابقة للدول كإطار جغرافي لتحقير المادّي والروحي عند الجماعات والبشرية عموماً".[3]

ب- فيما يرى الدكتور محمد عابد الجابري[4]، أن العولمة في معناها اللغوي تعني: تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كلّه، أمّا في معناها الاصطلاحي فهي: نظام أو نسق ذو أبعاد تتجاوز دائرة الاقتصاد، إنها نظام عالمي أو يراد لها أن تكون كذلك، يشمل مجال المال والتسويق والمبادلات والاتصالات...، كما يشمل أيضًا مجال السياسة والفكر والإيديولوجيا، وهي تعني الآن في المجال السياسي منظوراً إليه من زاوية الجغرافية السياسية، العمل على تعميم نمط حضاري يخص بلداً بعينه، هو الولايات المتحدة الأمريكية، بالذات، على بلدان العالم أجمع، فالعولمة ليست مجرد آلية من آليات التطوّر التلقائي للنظام الرأسمالي، بل إنها أيضاً، وبالدرجة الأولى دعوى إلى تبني نموذج معيّن، وبعبارة أخرى، إنها من جانب تعكس مظهراً أساسياً من مظاهر التطوّر الحضاري الذي يشهده عصرنا، وهي أيضًا إيديولوجيا تعبر بصورة مباشرة عن إرادة الهيمنة على العالم وأمركته.

لا ريب أنّ في هذا العصر، قد تعاظمت قوة الإعلام وتكنولوجيا الاتصال على البشرية جمعاء، واكتسحت العالم ولم تسلم منها حتّى قبائل التبوسا في قلب إفريقيا، وقبائل يونومامي الهندية الحمراء

وتجمعات البوذيين على سفوح الهملايا، قوةٌ لم تستطع الحكومات اعتراض طريقها، وإيقاف تدفق الصور والمعلومات.. وكل ما يبث في هذه الوسائل الإعلامية المتنوّعة والمختلفة. إنها تسمى اليوم بمصطلح الإعلام الجديد؛ أحد أهمّ وسائل العولمة في تأثيرها على الشعوب والثقافات...

وإشكال مصطلح إعلام العولمة لم تجب عنه بعدُ الكتب والمراجع، ومع ذلك نذكر في هذا المجال محاولة الأستاذ "أحمد مصطفى عمر" في تحديده؛ فإعلام العولمة عنده "سلطة تكنولوجية ذات منظومات معقدة، لا تلتزم بالحدود الوطنية للدول، وإنما تطرح حدوداً فضائية غير مرئية، ترسمها شبكات اتصالية معلوماتية على أسس سياسية واقتصادية وثقافية وفكرية، لتقيم عالماً من دون أمة ومن دون وطن، هو عالم المؤسّسات والشبكات التي تتمركز وتعمل تحت إمرة منظّمات ذات طبيعة خاصّة، وشركات متعدّدة الجنسيات، يتسم مضمونه بالعالمية والتوحد على رغم تنوّع رسائله التي تبث عبر وسائل تتخطى حواجز الزمان والمكان واللغة، لتخاطب مستهلكين متعدّدي المشارب والعقائد والرغبات والأهواء".[5]

استناداً إلى هذا التعريف، يمكن استخلاص سمات إعلام العولمة فيما يلي:

أ- إعلام متقدّم تكنولوجياً، مما جعله واسع الانتشار عالمياً.

ب- يشكل جزءاً من البنية السياسية الدولية الجديدة التي لا تعترف بالحدود البرية والبحرية والفضائية للدول، في إطار ما يعرف بالنظام السياسي العالمي الجديد

ج- يشكل جزءاً من البنية الاقتصادية العالمية التي تفرض على الكل أن يعمل ضمن شروط السوق السائدة من صراعات ومنافسات وتكتلات وسعي متصل لتحقيق الربح للمؤسّسات التي تحتكره بحكم انتمائها إلى أكثر من وطن، وعملها في أكثر من مجال، بما في ذلك صناعة وتجارة وسلاح.

د- يشكل جزءاً من البنية الثقافية للمجتمعات التي تنتجها وتوجهه وتتوجه به، **ولهذا فإنّه يسعى إلى نشر وشيوع ثقافة عالمية، تعرف عند مصدرها بالانفتاح الثقافي، وعند متلقيها بالغزو الثقافي.**

هـ- يشكل جزءاً من البنية الاتصالية الدولية التي مكنته من تحقيق عولمته وعولمة رسائله ووسائله، فهو ينتمي إلى أحد حقلي التكنولوجيا الأكثر تطوّراً في الوقت الراهن، والمحتكر بشكل مباشر للشركات المعنية بتصنيع وسائله والتي تشكل نسبة 23 % من قائمة الشركات المائة الأكبر في العالم.

و- يستند إلى اتفاقيات دولية تدعمها منظّمات وقرارات تحدّد استخدام شبكاته وتوزيع طيفه وموجاته السمعية وأليافه البصرية وبثه المباشر وتعريفاته الجمركية للصحف والمجلات والكتب، والأشرطة والأسطوانات، ووسائطه المتعدّدة.

ز- لا يقوم على أساس مبدأ التكافؤ في امتلاكه، فدول الشمال تتحكم فيه، مما أدى إلى هيمنتها عليه في مقابل تبعية الدول النامية له.[6]

ولا شكّ في إن مصطلحي "الإعلام الجديد" و"العولمة الإعلامية" وجهان لعملة واحد؛ فأحدهما وسيلة للثاني، حيث استقامت العولمة الإعلامية بفضل وسائل الإعلام الجديد، وأنّ هذه الأخيرة من نتاج العولمة الإعلامية. فماذا يقصد بالإعلام الجديد؟.

المطلب الأول: مفهوم الإعلام الجديد

يتفق الباحثون على فكرة ارتباط الإعلام الجديد بالتكنولوجيا ووسائلها المختلفة وتطبيقاتها المتنوّعة لكنهم يختلفون في توصيف المفهوم على المستوى التقني والاصطلاحي. فعلى المستوى الأوّل يلاحظ كثرة التسميات التي أطلقت على هذا المجال فهناك من يسميه بالإعلام الرقمي بوصف تطبيقاته تقوم على التكنولوجيا الرقمية Dijital média مثل التلفزيون الرقمي والراديو الرقمي، ويطلق عليه الإعلام التفاعلي Interactif média طالما توفرت حالة العطاء والاستجابة بين المستخدمين لشبكة الإنترنت والتلفزيون والراديو التفاعلي وصحافة الانترنت، ويسمى الإعلام الشبكي الحي على خطوط الاتصال On line média بالتركيز على تطبيقاته في الانترنت وغيرها من الشبكات. كما يطلق عليه إعلام المعلومات Info média للدلالة على التزاوج داخله بين الكومبيوتر والاتصال ويطلق عليه إعلام الوسائط المتشعبة Hyper média لطبيعته المتشابكة وإمكانية إفرازه لشبكة من المعلومات المتصلة ببعضها البعض، وكذلك إعلام الوسائط المتعدّدة Multi média لحالة الاندماج التي تحدث داخله بين النصّ والصورة والفيديو.[7]

وفيما يلي نتطرق لتعريف الإعلام الجديد في الفرع الأول، ثمّ ندرس خصائصه في الفرع الثاني.

الفرع الأول: تعريف الإعلام الجديد

لقد اختلف الباحثون في تحديد المفهوم الاصطلاحي للإعلام الجديد، ونستعرض هنا بعض التعاريف: "يقصد بالإعلام الجديد، وسائل الإعلام التي تعتمد على الحاسب الآلي في إنتاج وتخزين وتوزيع المعلومات، وتقدّم ذلك بأسلوب ميسر وبسعر منخفض وتضيف التفاعل المباشر، وتندمج وسائط الإعلام التقليدية"[8]. وهو كلّ أنواع الإعلام الرقمي الذي يقدم في شكل تفاعلي ويتميز عن الإعلام التقليدي بحالتين: هما الكيفية التي يتمّ بها بث المادّة الإعلامية والكيفية التي يتمّ بها الوصول إليها. وينقسم إلى أربعة أقسام بحسب ما يقوم عليه:

القسم الأول؛ يقوم على شبكة الأنترنت Online، والثاني على الحاسب الآلي Off line، والثالث على الأجهزة النقالة، والرابع على وسائل الإعلام التقليدية بعد إضافة الرقمية والتفاعلية إليها.[9]

كما يعرّف الإعلام الجديد بأنّه: "منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء مواقع خاصّة به، ومن ثمّ ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها".[10]

وحاليا استقر الوضع عند الكثير من الباحثين الإعلاميين على إطلاق مصطلح (الإعلام الجديد) على مجموعة من التقنيات والتطبيقات الحديثة التي تتصف بصفات سهولة الوصول والدخول من قبل الأفراد المستخدمين، والتفاعلية، والتنوّع الغزير في المحتوى، وتعدّد الاستخدامات والانفتاح على كلّ ما هو جديد، وسعة الانتشار والتحرر من المكان. وتلقى إقبالاً كبيراً من الجمهور في استخدامها والاستفادة منها.[11]

الفرع الثاني: خصائص الإعلام الجديد

مع أن الإعلام الجديد يتشابه مع الإعلام التقليدي في بعض جوانبه، إلاّ أنّه يتميز عنه بالعديد من السمات التي يمكن إيجازها في الآتي:

أولاً: التفاعلية

وتطلق هذه السمة على الدرجة التي يكون فيها للمشاركين في عملية الاتصال تأثير في أدوار الآخرين وباستطاعتهم تبادلها، ويطلق على ممارستهم الممارسة المتبادلة أو التفاعلية وهي تفاعلية بمعنيين، هناك سلسلة من الأفعال الاتصالية التي يستطيع الفرد (أ) أن يأخذ فيها موقع الشخص (ب) ويقوم بأفعاله الاتصالية. المرسل يستقبل ويرسل في الوقت نفسه وكذلك المستقبل. ويطلق على القائمين بالاتصال لفظ مشاركون بدلاً من مصادر. وبذلك تدخل مصطلحات جديدة في عملية الاتصال مثل الممارسة الثنائية، التبادل، والتحكم، والمشاركين. ومثال على ذلك التفاعلية في بعض أنظمة النصوص التلفزية.[12]

ثانيا: اللاجماهيرية

وتعني أن الرسالة الاتصالية من الممكن أن تتوجه إلى فرد أو إلى جماعة معيّنة، وليس إلى جماهير ضخمة كما كان في الماضي، وتعني أيضًا درجة تحكم في نظام الاتصال، بحيث تصل الرسالة مباشرة من منتج الرسالة إلى مستهلكها.

ثالثاً: اللاتزامنية

وتعني إمكانية إرسال الرسائل واستقبالها في وقت مناسب للفرد المستخدم، ولا تتطلب من المشاركين كلّهم أن يستخدموا النظام في الوقت نفسه، فمثلاً في نظم البريد الإلكتروني ترسل الرسالة مباشرة من منتج الرسالة إلى مستقبلها في أي وقت دون حاجة لوجود المستقبل للرسالة.

رابعاً: قابلية التحريك أو الحركية

هناك وسائل اتصالية كثيرة يمكن لمستخدمها الاستفادة منها في الاتصال في أي مكان إلى آخر أثناء حركته مثل الهاتف المحمول، هاتف السيارة، الهاتف المدمج في ساعة اليد، وهناك آلة تصوير المستندات وزنها عدة أوقيات، وجهاز فيديو صغير، وجهاز فاكسيميل، وحاسب آلي نقال مزود بطابعة.[13]

خامساً: قابلية التحويل والتوصيل

قابلية التحويل تعني قدرة وسائل الاتصال على نقل المعلومات من وسيط إلى آخر، كالتقنيات التي يمكن تحويل الرسالة المسموعة إلى رسالة مطبوعة وبالعكس.

أما قابلية التوصيل فتعني إمكانية توصيل الأجهزة الاتصالية بأنواع كثيرة من أجهزة أخرى وبغض النظر عن الشركة الصانعة لها أو البلد الذي تمّ فيه الصنع. ومثال على ذلك توصيل جهاز التلفاز بجهاز الفيديو DVD.

سادساً: الشيوع والانتشار

ونعني به الانتشار المنهجي لنظام وسائل الاتصال حول العالم، وفي داخل كلّ طبقة من طبقات المجتمع، وكل وسيلة تظهر تبدو في البداية على أنّها ترف ثمّ تتحول إلى ضرورة، نلمح ذلك في جهاز الفيديو وبعده التلفاز عالي الوضوح والتلفاز الرقمي والتلفاز ذو الشاشة البلازمية والسينما المنزلية. وكلما زاد عدد الأجهزة المستخدمة زادت قيمة النظام للأطراف المعنية كلّها، وفي رأي "ألفن توفلر" أن من المصلحة القوية للأثرياء هنا أن يجدوا طرائق لتوسيع النظام الجديد ليشمل –لا ليقصي- من هم أقل ثراء حيث يدعمون بطريقة غير مباشرة الخدمة المقدّمة لغير القادرين على تكاليفها.[14]

سابعاً: التنوّع

ونعني التنوّع في عناصر العملية الاتصالية التي وفرت للمتلقي اختيارات أكبر لتوظيف عملية الاتصال بما يتفق مع حاجاته ودافعه لاتصال، وهذا التنوّع أدى إلى ظهور ما يسمى بنظام الوكالة الإعلامية الذكية والوكيل الإعلامي الذي يقوم بناء على برامج خاصّة بمسح كافة الوسائل الإعلامية والمواقع بحثا على المواد الإعلامية التي يختارها المتلقي وتقديمها في حزمة واحدة يتمّ عرضها في الوقت الذي يختاره والمكان الذي يتواجد فيه، ويلبي حاجاته المتعدّدة والمتجددة.[15]

ثامنا: الكونية

البيئة الأساسية الجديدة لوسائل الاتصال هي بيئة عالمية دولية حتّى تستطيع المعلومات أن تتبع المسارات المعقدة تعقد المسالك التي يتدفق عليها رأس المال إلكترونياً عبر الحدود الدولية جيئة وذهاباً من أقصى مكان في الأرض إلى أدناه في أجزاء على الألف من الثانية، إلى جانب تتبعها مسار الأحداث الدولية في أي مكان في العالم.

المطلب الثاني: تأثيرات الإعلام الجديد في عصر العولمة

قد أصبح للإعلام – لا محالة – تداعياتٌ، وتأثيراتٌ لا يستهان بها على المستوى الدولي، ظاهرة للعيان وليست بالخفية. وإنّ ما عزّز ذلك ثورة الاتصالات الحديثة وما أفرزته من تأثير واضح في سياسات الدول وكذا في ثقافات الشعوب المختلفة. إذ يظهر هذا النفوذ من خلال ما يلي:

أ- استطاع الإعلام في عصر العولمة أن يتدخل في الشؤون الداخلية للدول، وذلك بتعامله مع الشعوب مباشرة من دون الحكومات، مما أدى إلى تحويل البيئة الداخلية للدول إلى بيئات عالمية، تحكمها ضوابط سياسية واقتصادية وثقافية واحدة، أفرزتها ظاهرة العولمة بشتى صورها ومظاهرها المختلفة.

ب- استطاع إعلام العولمة أن يكفل محيطاً ثقافياً واسعاً، ونظرة أشمل إلى العالم، وعمقاً في الاتصال الإنساني، فاستقطب بذلك الملايين عبر رسائله المبسطة في عالم مليء بالتعقيدات، فكان الاندفاع نحو رسائله، وبخاصّة التلفزيون، أمراً شكل حافزاً للشعوب لكي تضغط من أجل التغيير.

ج- استطاع الإعلام في عصر العولمة أن يوفر لوكالات الإعلان الدولية المناخ الملائم لنشر قيم المجتمع الاستهلاكي **التي تعرض لثقافة جديدة على شعوب تحاول أن تحتفظ بذاتيتها وخصوصيتها الثقافية.**

د- استطاع إعلام العولمة بقدراته التكنولوجية الهائلة أن يضعف من نظم الإعلام الوطنية ويزيد من تبعيتها له، لتنقل منه ما يجود به عليها من صور ومعلومات وإعلانات.[16]

هـ- العولمة بشتى مظاهرها، تؤثر في الدول والشعوب عن طريق أنجع السبل وأكثرها قوة ومقدرة، وهي تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

الفرع الأول: تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عصر العولمة

إنّ ثورة الاتصال، والثورة الإعلامية، وثورة المعلوماتية، وتكنولوجيا الاتصال والإعلام الحديثة....، مصطلحات متعدّدة تعبر عن مفهوم واحد؛ هو اصطباغ العالم بالوسائل التكنولوجية الحديثة، وكلها

مصطلحات تعبّر عن العولمة في ثوبها الإعلامي، مما يمنحها قدرة على تغيير المجتمعات سياسياً، واقتصادياً، وثقافياً على الخصوص.

وبعيداً عن مدلول هذه المصطلحات التي تعبّر عن مفهوم ظاهرة واحدة، فإنّه يمكننا القول بأنّ التطوّر التكنولوجي في مجال الإعلام وتكنولوجيا الاتصال هو نتاج تفاعل مجالات ثلاث هي:

- مجال الاتصالات السلكية واللاسلكية.
- مجال السمعيات والبصريات.
- مجال المعلوماتية.(17)

ثمّ إنّ تفاعل هذه القطاعات الثلاثة مبنيّ على خمس عناصر أساسية هي:

أ- يتجه العنصر الأوّل نحو توحيد التكنولوجيا الأساسية من حيث استعمال النظام الرقمي بالنسبة للإشارة الإلكترونية الأساسية.

ب- يتصل العنصر الثاني بتطوّر قنوات المواصلات السلكية واللاسلكية من ناحيتها المادّية وقدرتها على نقل المعلومات المتنوّعة كالصوت والصور والنصّ والبيانات.

ج- يكمن العنصر الثالث في استعمال شاشة التلفزيون كجهاز محيط يكون نهاية طرفيه للشبكات ويكون في خدمة المستهلك.

د- يتمثّل العنصر الرابع في تمكين طاقة المعالجة والتخزين من مزج كلّ أصناف المعطيات من صور ملونة وأصوات ونصوص ومعلومات متنوّعة.

هـ- فيما ينحصر العنصر الخامس في العمل على ارتفاع نسبة التفاعل والتخاطب بين المستهلك والجهاز الأساسي المولد للخدمات، مما يستدرج رويداً رويداً بشاشة التلفزيون العائلية الحالية إلى جهاز طرفي ذكي متعدّد الخدمات Multi medias، وشبكة التوزيع نفسها ستتدرج رويداً نحو شبكات رقمية مدمجة الخدمات، وهذا ما يؤكّد أن خدمات عدّة ستتمحور حول شاشة التلفزيون (تلفزيون عادي، تلفزيون محوري، تلفزيون مشفر، تلفزيون حسب الاستهلاك، تلفزيون تفاعلي، فيديو، حاسوب، بنوك، معلومات، فاكس، هاتف مرئي، بريد إلكتروني...(18)

ذلك التفاعل قد أفرز ما يسمى بالتكنولوجيا الجديدة أو البديلة، وفرض تحولات جذرية في صناعة الاتصال وإعادة تشكيلها على نحو يقتضي إعادة ترتيب الأولويات والعلاقات بين مختلف الأطراف (حيث تراكمت المستحدثات في مجال المعلوماتية والحاسوب والمعالج الميكروي وأشباه الموصلات والدوائر المتكاملة، وأتاحت التكنولوجيا الجديدة وسائل متطوّرة ومتنوّعة تعتمد التقنيات الرقمية في معالجة كلّ أصناف المعلومات مكتوبة كانت أم مصورة أو مسموعة. فمن الحاسوب المتناهي الصغر Micro-ordinateur الذي يختزن قدرة على معالجة النصوص تضاهي قدرة الحاسوب الصغير أنّفاً، ومن الأقراص الصلبة إلى التقنيات الرقمية في التسجيل والمونتاج، ومن الأسطوانة المكثفة cd إلى الأسطوانة الضوئية الرقمية، ومن سواتل البث المباشر إلى تقنيات ضغط الإشارة والألياف البصرية وأنظمة التوزيع متعدّدة النقاط(19). وقد أسدت هذه التطوّرات التقنية إلى ظهور:

- دقة وسائل تسجيل الصورة الإلكترونية وتخزينها ومعالجتها.
- تطوّر وسائل نقل الصورة والصوت بفضل التقنيات الرقمية.
- زيادة طاقة البث عبر الوسائل وزيادة عدد القنوات المتاحة على الوسائل، وعبر الوسائل الأرضية.
- إمكانية التخاطب بين المرسل والمتلقي (التلفزيون التفاعلي) الذي يقدم خدمات متعدّدة ويمَكّن المشاهد من التحاور مع مركز البث ومن القيام بالشراء والتعليم عن بعد.
- التداخل بين وظيفة جهاز التلفزيون ووظيفة الحاسوب والهاتف والفاكس، بواسطة جهاز الملتيميديا، إذ ستكون شبكات الاتصال بمختلف أشكالها (فضائي، هارتسي، سلكي...)، المرفق الأساسي للمحور بكل مكان من خلال هذا الجهاز.
- تمرير المعلومات المكتوبة والصورة مرافقة للصوت الإذاعي المسموع.[20]

ولا يمكن عزل هذه التطوّرات عن بيئتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، بل هي تطوّرات متسارعة نحو إحداث تغييرات لم يشهد لها الإنسان مثيلاً في كافة الميادين، مما يؤدي بنا إلى القول إنّ العولمة الإعلامية هي بمثابة المؤثر المحوري في حقّ الشعوب في الخصوصية الثقافية، إذ تعمل القوى المتحكمة فيها على استخدامها لترويج الأفكار التي تخدم مصالحها الاقتصادية بالدرجة الأولى سعياً في كلّ ذلك إلى تحقيق الربح الكبير السريع.

هكذا هي تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي تستند عليها العولمة اليوم، حيث هناك المزيد من التوزيع غير المتكافئ لهذه التكنولوجيا والقوة الاقتصادية بين العالم الأوّل والعالم الثالث، بما يعزز تحكم الأوّل في مصير الثاني، على نحو يهدد بتحطيم هويته الثقافية، لكون الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوربي واليابان يسيطرون على الجانب الأعظم من سوق صناعة المعلومات. وحسبما تشير بيانات منظّمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، إلى أنّ النصيب النسبي للإنفاق على تكنولوجيا المعلومات بلغ نحو 12% من الاستثمارات في الولايات المتحدة الأمريكية، ونحو 8% في بريطانيا واليابان وكندا، ونحو 6% في فرنسا خلال الثمانينات.[21]

الفرع الثاني: مؤسّسات وأدوات العولمة الإعلامية

إن العولمة بمختلف صورها، هي ظاهرة إعلامية بالدرجة الأولى، فلا يمكن لاقتصاد السوق أن يصل إلى مداه وهو تحقيق الربح من دون أن يلجأ إلى الهيمنة الإعلامية. كما لا يمكن تدعيم الاستكانة الاقتصادية والقبول بواحدية السوق، إلا إذا كان الإعلام فاعلاً وقوياً ومؤثراً في العقول والأذواق، ولا يمكن أيضًا اختراق حدود الدولة السياسية ومخاطبة شعبها مباشرة إلا من خلال إعلام متطوّر في مؤسّساته وأدواته، وليس بوسع العولمة -من ثمّة- أن تعمل على اختراق ثقافات الشعوب المختلفة بتوحيدها في نمط ثقافي واحد إلا من خلال الترويج للنموذج الثقافي الواحد بامتلاك القدرة التقنية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

إن للعولمة الإعلامية مؤسّسات وأدوات تعتمدها في مختلف أطيافها، تحقيقاً لهدفها وهو إشاعة النمط الفكري والثقافي والاقتصادي الواحد، وتتمثّل هذه المؤسّسات والأدوات في ما يلي:

أولاً: شركات متعدّدة الجنسيات

تعتبر الشركات متعدّدة الجنسيات إحدى أبرز وأهمّ مظاهر العولمة وأداة من أدواتها الفاعلة، وهي تتسم بضخامة الحجم وتنوّع الأنشطة والانتشار الجغرافي في العالم كلّه، والقدرة على تعبئة المدخرات العالمية والاقتراض والمقدرة على استقطاب الكفاءات البشرية عالية المستوى. وإذا كانت الدولة محور الاقتصاد الدولي، فإنّ هذه الشركات هي محور اقتصاد العولمة. من هنا ندرك حقيقة محاولة تحويل العالم كلّه إلى سوق عالمية واحدة خاضعة لنشاطها وسيطرتها، إذ يوجد في العالم حوالي 40 ألف شركة متعدّدة الجنسيات تبلغ إيراداتها أكثر من نصف الناتج الإجمالي العالمي وقيمة أصولها حوالي 94 تريليون دولار. بينما يبلغ عدد الشركات الكبرى المهيمنة 500 شركة يتركز منها 472 شركة في دول الشمال، مقابل 28 شركة في الجنوب، حيث بلغت إيراداتها في عام 1996 حوالي 11435 تريليون دولار، أي أنّ إيرادات هذه الشركات الخمسمائة فقط يعادل 41% من الناتج المحلي العالمي، و64% من الناتج الإجمالي الأمريكي.[22]

وقد عملت هذه الشركات على إضعاف دور الدولة في المجال الاقتصادي، إذ أصبحت تحلّ محلها خاصّة بعد اعتمادها على نظم أمن خاصّة وعلى شركات بريد خاصّة، وعلى طريقة إصدار النقود من خلال بطاقات الائتمان التي لا تخضع لإشراف ومراقبة الحكومات.[23]

فهي إذن شركات تمثّل خطراً على سيادة الدولة السياسية والاقتصادية بالدرجة الأولى، فأصبحت ديمقراطيات الدول اليوم تقاس بمدى الاستجابة لمطالب وشروط هذه الشركات، بهدف إقامة استثمارات اقتصادية على أراضيها، مما يؤدي بها إلى فقدان شرعية وجودها وتصبح بذلك مسلوبة الإرادة وتابعة لتلك الشركات.

إن أخطر هذه الشركات هي إمبراطوريات وسائل الإعلام، التي نشأت من خلال اندماج وسائل الإعلام الجديدة، بحيث أصبحت تحتكر المادّة الإعلامية من خلال ضمّها لعديد الشركات التقليدية التي كانت تهفو إلى الاحتكار في إطار الوسيلة نفسها. وبحلول التسعينات كانت 17 شركة إعلام ضخمة تحصل على نصف إجمالي العائدات من كلّ وسائل الإعلام، بما في ذلك التسجيلات الصوتية والكابل والفيديو كاسيت، حيث أدى هذا التجميع إلى تقليص الشركات من 46 عام 1981 إلى 23 عام 1991[24]، وتهدف هذه الشركات إلى فرض سيطرتها على كلّ خطوة من خطوات صنع الصورة من المنبع حتّى وصولها إلى المستهلك.

وقد نتج عن سياسة التجميع هذه الاحتكار الإعلامي من خلال ابتلاع العديد من شركات الإعلام، لتصبح صاحبة الهيمنة الإعلامية في القرن الواحد والعشرين. فيما وصل عدد هذه الشركات إلى 24 شركة تسيطر على قطاع الاتصال المعلوماتي والترفيهي في العالم، منها أربع شركات كبرى تسيطر على 80% من التدفق الإخباري في العالم، وهي "رويتر"، "الاسوشيدبريس"، "ووكالة الأنباء الفرنسية"، "أتارتاس الروسية"، إذ أنّها توزّع حوالي 32 مليون كلمة في اليوم، إضافة للصور والمواد التلفازية المصورة. هكذا أصبح التدفق الإعلامي الإخباري تدفقاً في اتجاه واحد يعبّر عن رأي القوى المسيطرة عليه.[25]

وتسيطر الشركات الأمريكية المتعدّدة الجنسيات في حقل الاتصال على محطات التلفزة الخاصّة في عشرين بلداً من بلدان أمريكا اللاتينية والشمالية، وتشترك مع شركات محلية في ملكية 565 محطة إذاعية من أصل 707 تدار من قبل 13 مؤسّسة في المكسيك. كما تسيطر شركة واحدة على أربع قنوات تلفازية من

أصل ست قنوات "ميكسيكوسيتي"، وفي كولومبيا تمتلك أربع مؤسّسات أمريكية 231 إذاعة من أصل 386، أمّا التلفاز فتسيطر عليه ثلاث مؤسّسات أمريكية.(26)

لقد أدت هذه السيطرة الواسعة للشركات المتعدّدة الجنسية على الحقل الاتصالي وفقاً لنموذج "جوهان جالتونج" الذي درس هذه الظاهرة، إلى تقسيم العالم إلى جزأين غير متكافئين هما: "المركز" المسيطر وتمثّله الدول الصناعية المتقدّمة وهي قليلة العدد، و"الهامش" الأقل تطوّراً والمتخلف والذي يمثّل دور التابع في النموذج ويتفاعل مع التبادل الإعلامي الدولي رأسياً من فوق الدول المتطوّرة صناعياً إلى أسفل الدول الأقل تطوّراً والدول النامية، وهو ما تحقّق بسيطرة الدول الصناعية المتقدّمة على حساب المصالح الوطنية للدول النامية العاجزة اقتصادياً وتقنياً وعلمياً عن حل هذه المعضلة التي تقف عاجزة أمامها(27). ذلك ما يحقّق فكرة الاختراق الثقافي بالقدرة الإعلامية المتوفرة لدى هذه الشركات، فتعمل من خلالها على ترويج لثقافة تؤمن بها تحقيقاً لمصالحها الاقتصادية، وساعية إلى تنميط ثقافات الشعوب المختلفة ضمن نمط ثقافي واحد.

ثانياً: البث الفضائي التلفازي والإذاعي

إن أهمّ إنجازات القرن الماضي هو جهاز التلفاز الذي تطوّرت تقنيات البث فيه إلى حدود البث الفضائي، وهو اتصال يتمّ بصفة آنية من محطة الإرسال التلفازي المباشر إلى جهاز التلفاز البيتي دون أي وسيط سوى أقراص الالتقاط المقعرة. ويتماثل هذا الإرسال بالاتصال الإذاعي الذي يتقيد بحدود المكان والزمان(28). وبذلك تخطى البث الفضائي الحدود الجغرافية دون قدرة محلية في منع هذا التخطي، خصوصاً بظهور تقنية البث الفضائي الرقمي التي توفر نوعية أفضل واعتمادية أعلى بحجم وأسعار أقل تكلفة. كما فتح المجال أمام تعدّد القنوات التلفزيونية والإذاعية على مستوى العالم. وبذلك حولت التقنية الرقمية للبث التلفازي والإذاعي عالمنا إلى مجرد شاشة صغيرة يمكن التجول فيه بواسطة جهاز التحكم عن بعد Télécommande، لذا أصبح جهاز التلفاز قوة عظمى من خلال التوسّع الهائل في عدد مستعمليه، حيث أصبح عدد مشاهديه الآن أضعاف ما كان عليه قبل 30 سنة نتيجة لهذه التطوّرات.(29)

وأهمّ شبكات البث التلفازي الفضائي والتي تعد أداة من أدوات العولمة الإعلامية:

أ- **شبكة(CNN)** الأمريكية التي أنشئت في عام 1980 من قبل "تيد تيرنر" في مدينة أطلنطا الأمريكية، وهي تغطي الأحداث الحية على مدار 24 ساعة يومياً باستخدام الأقمار الاصطناعية. كما تعد أكبر شبكة تلفازية عالمية متخصّصة في الأخبار بلغ عدد مشتركيها في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 53 مليون مشتركاً، إذ تملك جيشاً صغيراً من المراسلين يصل عددهم إلى حوالي 2000 مراسلاً موزعين في 120 دولة، ومن ثمّة يغطي بثها جميع مناطق العالم باستثناء القطب الشمالي والقارة القطبية الجنوبية، بواسطة شبكة من تسعة أقمار منتشرة في مدار الكرة الأرضية.(30)

ب- **شبكة (BBC)** البريطانية والتي بدأت البث التلفازي عام 1986 عبر الأقمار الصناعية، وتعد أحد مؤسّسات خدمة "دبلوماسية الاتصال البريطانية"، ويغطي بثها أكثر من 50 دولة في العالم، مستمرّاً طوال 24 ساعة في اليوم، عبر خمس قنوات متنوّعة. وقد بدأت بثها باللغة العربية عدة ساعات يومياً في عام 1994،

لتصبح 24 ساعة في عام 1995، إلى أن توقف في عام 1996 بسبب مصاعب مالية[31]، لتعود من جديد في أيامنا الحالية تحت تسمية BBC العربية.

ج- **شبكة** (Euro News) الأوربية، وتعد أول شبكة أوربية تلفازية إخبارية مشتركة، بدأت بثها عام 1993، بعد تعاون 15 محطة تلفازية تعود لدول حوض البحر المتوسّط، ومقرها مدينة ليون الفرنسية. إذ تمثّل هذه القناة المشروع الأوربي لمواجهة الهيمنة الإعلامية الأمريكية.[32]

أضف إلى ذلك العديد من القنوات التلفازية الدولية والإقليمية.

ثالثاً: شبكة الانترنت

قد حدّد د. مؤيد عبد الجبار الحديثي مفهوم الانترنت على أنّه "مجموعة من شبكات الاتصالات المرتبطة ببعضها، ولا يحكمها كيان واحد بمفرده، وإنما يدير كلاً من مكوناتها مؤسّسات عامّة وخاصّة هي أكبر من مجموع أجزائها وتشمل كنوزاً ضخمة من الموارد في حواسيب الانترنت. وهي تضم ثلاثة مستويات من الشبكات تتربع على قمة شبكات الأساس أو العمود الفقري المتمركز في الولايات المتحدة، تليها الشبكات المتوسّطة بالجامعات والمؤسّسات الكبرى، ثمّ الشبكات الصغرى كالشبكات المحلية والحاسبات المتوفرة لدى الأفراد وتمثّل مصدراً هائلاً للمعلومات المختلفة تكفل ملايين البشر في شتى أنحاء العالم فرصة التواصل من خلال تزاوج وتكامل تكنولوجيا الاتصالات والحاسبات".[33]

وتتيح الانترنت خدمات عديدة تتمثّل في خدمة البريد الإلكتروني، وخدمة لوحة النشرات الإلكترونية، وخدمة "مكنت" الدخول من بعد Telenet، وتصفح المعلومات والتعليم عن بعد، وخدمة شبكة "ويب" العالمية (www)، وكذا خدمات الاتصال السمعي البصري، حيث تقدّم الانترنت خدمات اتصالية وبشكل مباشر صوتياً وبصرياً ممثّلة بالآتي:

أ- إصدار رسالة صوتية إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص.

ب- إرسال صورة تلفزيونية حية إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص.

ج- بث المعلومات السمعية والبصرية.

د- إتاحة فرصة الاطلاع على الوثائق المختلفة.

فالأنترنت بهذا الشكل يمثّل ميداناً خصباً لتبادل الأفكار والآراء والكلام، وميداناً لترويج الأفكار وتسويق إيديولوجيا العولمة في صورها المختلفة، مما يشكل ذلك تأثيراً في ثقافة الشعوب المختلفة، وبالتالي هدم لحقّ أساسي من حقوق الإنسان وهو الحقّ في الخصوصية الثقافية.

وقد عملت الولايات المتحدة الأمريكية في إطار سعيها لنشر ثقافة العولمة، إلى السيطرة على شبكة الانترنت واستخدامها لتحقيق مصالحها الاقتصادية بالدرجة الأولى، وذلك من خلال:

أ- تسويق منتجاتها وسلعها على اختلاف أنواعها.

ب- نقل "الثقافة الأمريكية" ونشرها عبر الحدود ونقل الفكر والعادات الغربية وفق نمط الحياة الأمريكية عبر العالم عن طريق البريد الإلكتروني.

ج- توجيه كمّ من المعلومات بشكل يخدم أغراضها كما يوفر لها القابلية لمراقبة الدول النامية من خلال المعلومات وحركة المواقع التي تدخلها.

د- السعي إلى فرض الهيمنة والتحكم والانفراد من خلال امتلاك تكنولوجيا المعلومات فضلا عن طغيان بنوك وقواعد المعلومات الأمريكية على الشبكة والتي تعبّر بالتأكيد على الإدراك الأمريكي حيال مختلف الشؤون.

هـ- الإفادة من التخلف التكنولوجي في دول العالم الثالث، والسعي إلى استغلال وسائل التكنولوجيا الحديثة لاختراق الهوية القومية لشعوب الدول المتخلّفة التي تندفع، بسب من ذلك، إلى ضرورة تحصين الأمن الثقافي القومي أو الوطني.(34)

رابعاً: الانترانت والاكسترانت

إنّ الانترانت ظاهرة تكنولوجية جديدة، ويقصد بها الشبكة الداخلية التي لا تتعدى حدود الشركة الواحدة، والتي لها معظم خصائص الانترنت ولكن لا تتسم بأية علاقات مع أطراف خارجية ولا تتعدى حدود العلاقات الداخلية بين أفراد الشبكة الواحدة. إنما هي مبنية على نفس نظام البريد الإلكتروني المعروف وإن كان مقصوراً فقط على عمليات الاتصالات بين أفراد الشركة سواء كانوا في نفس المبنى أو في بلدة أخرى، غير أنّه انتقدت تكنولوجيا الانترانت على أساس أنّها لا تتيح إمكانية التواصل مع العالم الخارجي، مما عجل بظهور الاكسترانت التي هي نتاج لتزاوج كلّ من الانترنت والانترانت على نحو خلق علاقة جديدة بين المؤسّسات وبين عملائها وشركاتها. فبوسعنا عدّ الاكسترانت حلقة وصل بين الانترنت العامّة وبين الانترانت الخاصّة، إذ هي تسمح لشركاء أعمال المؤسّسة بالمرور عبر الحوائط النارية التي تمنع ولوج الدخلاء والوصول إلى بيانات المؤسّسة أو على الأقل إلى جزء منها. هكذا، بوسعنا القول إنّ الاكسترانت يمكن النظر إليها على أنّها ذلك الجزء من الانترانت والذي امتد إلى للمستخدمين من خارج المؤسّسة وحواجز الشبكات لخدمة الأعمال وبين شركاء الأعمال. ومن ثمّة، ليست الاكسترانت سوى شبكة خاصّة تستخدم الانترنت ووسائل الاتصال العامّة لكي تشارك بطريقة مؤمّنة جزءاً من بياناتها لأطراف خارجية، حيث يمكن بواسطتها تجهيز أوامر الشراء للعملات وعرض المنتجات الخاصّة وإعداد الاجتماعات وعرض آخر الأخبار بطريقة لم تكن متاحة من قبل. تأسيساً على ذلك، قد أضحت الاكسترانت وسيلة سريعة وسهلة وقليلة التكلفة للتشارك في المعلومات في أي وقت وأي مكان فيه وسيلة الاتصال بين الشركة والأطراف الخارجية.(35)

هذه أحدث وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي تعتمدها العولمة في الترويج الثقافي لدولة لها القدرة التقنية، وأكثرها تأثيراً في الشعوب والدول. ويضاف لها العديد من الوسائل التكنولوجية الاتصالية المتطوّرة، كالمجموعات والمؤسّسات الإعلامية المنتشرة في العالم، مثل مجموعة تايم وارنر Time Warner أكبر مؤسّسة إعلامية في العالم، ومجموعة برتلزمان Bertelsmann أكبر مجموعة إعلامية في أوربا وثالث أكبر مجموعة في العالم، وفياكم Viacom المجموعة الإعلامية القويّة في أمريكا، وديزني Disney أكبر متحدّ لمجموعة تايم ورنر، ومجموعة TCT، ويونيفرسال وبولي جرام...

المبحث الثاني: تحدّيات العولمة الإعلامية والهوية الثقافية العربية

تحتلّ قضية الخصوصية الثقافية المكانة الأساسية في التكوين النفسي والسياسي للإنسان ومن ثمّة المجتمعات. وهي قيمٌ ومبادئ يؤمن بها الإنسان من حيث إنّه كائن بشري يختلف عن باقي بني جلده، ومن هنا لدينا ثقافات متعدّدة ومتنوّعة حتّى داخل النسق الاجتماعي الواحد؛ أي خصوصيات منقسمة إلى خصوصيات مهنية وطبقية وعرقية وعقائدية لأنّها إنتاج بحت لدور شرائح معيّنة في المجتمع، الأمر الذي يحتم علينا الاعتراف بحقّ الشعوب في الخصوصية الثقافية كما ذهبت في ذلك المواثيق الدولية.

تلك هي الاتجاهات العامّة التي تطبع ثقافة ما بطابع خاصّ، حيث إنّ أية ثقافة من الثقافات لا تخلو من وجود نسق للقيم خاصّ بها، بل إنّ في كلّ ثقافة يوجد نسق للقيم هو الذي يعطي هذه الثقافة تماسكها واستقرارها واستمرارها، كما أنّه هو الذي يبرر سلوك الأفراد وأفكارهم والخصوصية الثقافية، وإن اختلفت التسميات التي أطلقت عليها والتي أبرزها "النمط الثقافي" و"الذاتية الثقافية" هذا الاصطلاح الأكثر دقة وشمولاً في التعبير عن ذلك، إذ تتصل الذاتية الثقافية بالمجتمع اتصالاً عضوياً ومصيرياً لتعبّر عن نشاط اجتماعي ونمط لقيم وما يتخذه الإنسان من أدوات ومعدات تسهل له سبل العيش، فتدخل بذلك عضواً فاعلاً في التكوين الحضاري والقومي وجزا عضوياً منه.[36]

وقد عرّف محمد عابد الجابري الثقافة بأنّها "ذلك المركب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية، تشكل أمة أو ما في معناها، بهويتها الحضارية، في إطار ما تعرفه من تطوّرات بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء. وبعبارة أخرى إن الثقافة هي المعبّر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت والإنسان ومهامّه وقدراته وحدوده، وما ينبغي أن يعمل وما لا ينبغي أن يأمل".[37]

تلزم عن هذا التعريف، لزوما ضروريا، النتيجة التالية، وهي أنه: ليست هناك ثقافة عالمية واحدة، وليس من المحتمل أن توجد في يوم من الأيام، وإنّما وجدت، وتوجد وستوجد، ثقافات متعدّدة متنوّعة تعمل كلّ منها بصورة تلقائية، أو بتدخل إرادي من أهلها، على الحفاظ على كيانها ومقوماتها الخاصّة. من هذه الثقافات ما يميل إلى الانغلاق والانكماش، ومنها ما يسعى إلى الانتشار والتوسّع، ومنها ما ينعزل حينا وينتشر حينا آخر.[38]

ومن هذا المنطلق تأتي العولمة بوصفها ظاهرة ثقافية إعلامية لمحاولة دمج هذه الثقافات المختلفة ضمن الأنموذج الثقافي الواحد التي تؤمن به الدولة الفاعلة القائدة لظاهرة العولمة. وهو اتجاه نابع من اعتقاد إيديولوجي بصواب المثل السياسية والاجتماعية التي يراد لها أن تكون نسيج قيم للعولمة بحد ذاتها.

بمعنى آخر أنّنا بصدد مواجهة تسييد قيم ومفاهيم لا تعبر في حقيقتها إلاّ عن مصالح وغايات وفلسفة تحب الدولة التي تقود وتوجه سياسات العولمة أن تغزو بها الدول الأخرى.[39]

المطلب الأول: العولمة الإعلاميّة والاختراق الثقافي

إن العولمة –كما أسلفنا- تهدف إلى توحيد الأنماط الثقافية المختلفة وجعلها في منظومة ثقافية واحدة تؤمن بها الدولة الفاعلة وهي الولايات المتحدة الأمريكية تحقيقاً لمصالح اقتصادية معيّنة متعلّقة بالكسب

السريع الكثير بالدرجة الأولى. لذلك هي عولمة متوحشة تعمل على إقصاء الآخر من خلال أنجع السبل والوسائل وهي سياسة الاختراق الثقافي.

وهذا ما دفع بالكاتب العربي "سمير أمين" إلى أن يعتقد "بأنّنا نعيش في ظلّ ظاهرة العولمة عصر الفوضى وعدم القدرة على السيطرة في اتجاهات الحياة المختلفة "[40]، مما يعني أن العولمة لا تحترم خصوصيات المجتمعات الإنسانية وهوياتها الثقافية، بل تهدف إلى تسيد مفاهيم بدل مفاهيم أخرى، وهكذا "إنّ العولمة تطال الثقافة بالذات، بما هي منظومة من الرموز والقيم يخلع بواسطتها الإنسان معنى على وجوده وتجاربه ومساعيه، والثقافات بما هي مرجعيات للدلالة وأنماط للوجود والحياة خاصّة بكلّ أمّة أو دولة أو مجتمع، تجد نفسها عارية أمام تدفّق الصور والرسائل والعلامات التي تجوب الكرة الأرضية على مدار الساعة ".[41]

وقد ألقت العولمة الثقافية الإعلامية بظلالها السلبية حتّى على الدول الأوربية المتقدّمة، وفي مقدّمتها فرنسا، التي ما لبثت تدقّ ناقوس خطر العولمة وما تحمله من سياسة خاصّة باختراق الهوية الثقافية الأوربية والفرنسية خصوصاً. وتجلّى ذلك الصراع الكبير بين الولايات المتّحدة والمجموعة الأوربية بقيادة فرنسا، من خلال مباحثات التوقيع النهائي على اتفاقية الغات GATT التي كانت اللبنة الأولى لإنشاء منظّمة التجارة العالمية في عام 1994، بشأن ملكية الحقوق الفكرية والثقافية، إذ رأت المجموعة الأوربية أنّ الهيمنة الإعلامية الأمريكية بما تعنيه من عولمة الإعلام، تعني موت الثقافة وتراجع الفكر النقدي واندثار الهويات وفي مقدمتها الهوية الأوربية في مواجهة الغزو الإعلامي والثقافي الأمريكي بمختلف مستوياتها خاصّة وأنّ العولمة الإعلامية ستدشن عهد السيطرة الشاملة على العالم والشعوب تحت إرهاب الأقمار الصناعية. ذلك ما يعضّده قول المفكر الفرنسي Paul Virilio " إن ما يتهدد الهوية الأوربية من مخاطر، هو العولمة التي يراد لها أن تسيطر وهي مرادفة لمعنى أمركة والية الإنتاج الليبرالي والمضاربات المالية، وإنّها أيضًا الهيمنة على الثقافات الأخرى وإلغائها وإذابة الثقافات الصغرى وإلغاء الخصوصيات والهويات وخلق عالم اللاثقافات".[42]

فإذا كانت هذه مخاطر العولمة على دول أوربية كفرنسا، فإنّ الأمر يثير مخاوف كبيرة وفزعاً مرعباً مقارنة مع دول العالم الثالث، ومنها الدول العربية التي لا تمتلك المكنة التقنية، خاصّة تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ومن خصائص العولمة هي التحكم في آليات التفكير والتحليل والتصور والتماثل، أي ما يمكن أن نسميه في كلمة واحدة بـ"المخيال"[43]، الذي يمكن عدّه أداة أساسيّة من أدوات تعبير الإنسان عن ذاته وحياته ووجوده، وحين تتمّ السيطرة على مخياله يصبح بذلك تعبيرُه عن وجوده منقوصاً ومتحكماً فيه ولاسيما أن العولمة الإعلامية تسعى من خلال تكنولوجيا الثورة الاتصالية إلى نشر مبدأ التماثل وتحميه ليصبح بذلك أمراً واقعاً لا مفر منه، مسهماً في تحويل المجتمع إلى كتلة مشابهة. فالعولمة الإعلامية تعمل على ما يأتي:

أ- التحكّم بالمخيال الجماعي من خلال الصورة الإعلامية والتلفزيونية التي تؤثر في أنماط الشباب مما يؤدي بهم إلى تغيير سلوكياتهم بما يتلاءم مع ثقافة تروج لها العولمة.

ب- تنميط الحياة اليومية بحكم فراغ المخيال الجماعي، بحيث يؤدي ذلك إلى ظهور نمط معيشي يومي واحد، ومشاعر إنسانية واحدة، وذلك راجع إلى فراغ ذهني وثقافي لدى الشعوب المتأثرة بثقافة العولمة.

ج- تهميش كلّ إبداع فكري ثقافي ما دام لم يتصل بالسوق كلّياً أو جزئياً، بحيث يصبح ملغى لا قيمة له.

د- انقطاع الشعوب عن التواصل مع التراث والممارسات الثقافية التقليدية، بحيث ترمي العولمة في العالم الإسلامي إلى إحلال ثقافة سطحية من خلال توظيف ترسانتها الإعلامية في سبيل جعل تعاليم الدين الإسلامي متناقضة مع فكرة المعاصرة.(44)

هكذا تتولّى العولمة عملية تسطيح الوعي، واختراق الهوية الثقافية للأفراد والأقوام والأمم، ثقافة جديدة لم يشهد لها التاريخ مثيلاً من قبل، ثقافة إعلامية إشهارية سمعية بصرية تصنع الذوق الاستهلاكي والرأي السياسي "الدعاية الانتخابية"، وتشيد رؤية خاصّة للإنسان والمجتمع والتاريخ، إنّها "ثقافة الاختراق" التي تقدّمها العولمة بديلاً للصراع الإيديولوجي، وهذا لا يعني موت الإيديولوجيا كما يقول محمد عابد الجابري، بل الاختراق الثقافي بذاته محمّل بإيديولوجيا معيّنة، هي إيديولوجيا الاختراق، وهي تختلف عن الإيديولوجيات المتصارعة، كالرأسمالية والاشتراكية، في كونها لا تقدّم مشروعاً للمستقبل، لا تقدّم نفسها خصماً لبديل آخر تسميه وتقاومه، وإنّما تعمل على اختراق الرغبة في البديل وشل نشدان التغيير لدى الأفراد والجماعات.(45) العولمة نظام يعمل على إفراغ الهوية الجماعية من كلّ محتوى ويدفع للتفتيت والتشتيت، ليربط الناس بعالم اللاوطن واللاأمّة واللادولة، أو يغرقهم في أتون الحرب الأهلية.

ثمّ إنّه مع التطبيع مع الهيمنة والاستسلام لعملية الاستتباع الحضاري، يأتي فقدان الشعور بالانتماء لوطن أو أمّة أو دولة ما، وبالتالي إفراغ الهوية الثقافية من كلّ محتوى. إنّ العولمة عالم بدون دولة، بدون أمّة، بدون وطن. إنّه عالم المؤسّسات والشبكات العالمية، عالم "الفاعلين"، وهم المسيّرون، و"المفعول فيهم" وهم المستهلكون للسلع والصور و"المعلومات" والحركات والسكنات التي تفرض عليهم. أمّا "وطنهم" فهو الفضاء " المعلوماتي" الذي تصنعه شبكات الاتصال، الفضاء الذي يحتوي – يسيطر ويوجّه- الاقتصاد والسياسة والثقافة.(46)

المطلب الثاني: مخاطر العولمة الإعلامية على الهوية الثقافية العربية

إنّ الحديث عن الهوية، يعني الحديث عن خصائص المجتمع العربي، مجتمع له شكله الخاصّ الذي يميزه عن باقي المجتمعات الأخرى. فنحن أمام ثقافة ومعتقدات وقيم دينية وفلسفية وعادات وتقاليد تكوّنت عبر التاريخ، تجعل العربي في حالة من الشعور بالانتماء إلى هذا التكوين الاجتماعي العربي، وهو انتماء لا يفقد العربيَّ انتماءه إلى الإنسانية على مستوى العالم أجمع.

لا شكّ، تتكون الهوية القومية العربية من خصائص عرفها المجتمع العربي عبر ثلاث مراحل في سياق تطوّره التاريخي؛ فهناك في المرحلة الأولى خصائص وسمات عرفها العرب قبل الإسلام، إنها بمجملها حدّدت هوية العربي، ثمّ جاءت المرحلة الثانية مع الإسلام التي أفرزت واقع يعبّر عن تغيير جذري في المجتمع العربي في جوانبه الروحية والنفسية بالدرجة الأولى، حيث غاب التشتت الذي عبرت عنه القبلية في العصر الجاهلي، وظهر إلى الوجود تماسك الأمة عقائدياً. إنها الأمة المحمّدية المحمّلة برسالة سماوية لا تخاطب العرب فقط، وإنّما تخاطب العالمين. هي مرحلة طبعت الهوية القومية العربية بميزة دينية روحية خاصّة تميزها عن باقي القوميات الأخرى، كما حفظتها من الانصهار في حضارات المناطق التي خرجوا إليها.

أما المرحلة الثالثة، فهي مرحلة تندرج في القرون اللاحقة، حيث تلاشت بعض من الخصائص السابقة، في إطار عوامل وظروف شهدت منذ مطلع القرن التاسع تضعضعاً مستمرّاً في جسد الأمة العربية، حتّى سقوط بغداد على يد المغول في منتصف القرن الثالث عشر، ثمّ دخول أغلب مناطق الوطن العربي في حضيرة الإمبراطورية العثمانية. وهكذا ومنذ السياسات التي نهجتها تركيا تحركت بذور الفكر القومي بمعناها الحديث، بحيث نستطيع إجمال خصائص الهوية القومية العربية بأنّها مزيج من العروبة والإسلام.[47]

فلا نكران أنّ العولمة تمثّل تحدياً فكرياً في مضمونها للتكوين الفكري والفلسفي والديني والاجتماعي للهوية القومية العربية، فهي تعمل على تصدير رموز ونظم ومفاهيم الثقافة الأمريكية الاستهلاكية إلى العالم، وكما يطلق عليها البعض ثقافة (الكوكا كولا) أو ثقافة (الماكدونالد) ممّا يعطي أمريكا تواجداً وزخماً عالمياً يفرض نفسه في كلّ موقع ومحفل دولي. فقد تسرّبت هوليود إلى كلّ بيت وموقع وجهاز، مما هيأ الطريق أمام التفرد اللغوي الأوحد "اللغة الإنجليزية" في العالم، فأسهم في طغيانه على حساب اللغات الأخرى، من منظور كونها لغة العلم والتجارة والانترنت. فضلا عن ذلك، ظهرت محاولات منظّمة وموجّهة للتأثير في الخصوصيات الحضارية والثقافية والمجتمعية للأمة العربية. وهي محاولات لها أبعادها التاريخية تسبق ظهور العولمة، تجسدها فترة الحروب الصليبية، والظاهرة الاستعمارية الحديثة خلال القرنين الماضيين.[48]

لذا لابدّ من الإقرار بأنّ العولمة ليست تطوّراً لآليات الرأسمالية، إنّها في الواقع إيديولوجيا تعكس إرادة الهيمنة، ومنطلقها الأساس هو التحدّي الفكري أو الثقافي؛ إنّها قمع وإقصاء للخاصّ بعد اختراقه، وهذا الاختراق إنّما يستهدف العقل والنفس معاً.[49]هكذا تعمل العولمة على هدم قيم الإنسانية والثقافية، إن لم نقل تمثّل هدماً للعقل والشخصية الإنسانية العربية، بحيث تقوم بزحزحة قيم الثقافة المحلية، لتحلّ محلّها ثقافة العولمة، والنمط المعيشي الواحد الذي تروّج له الولايات المتحدة الأمريكية ممتطية وسيلة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتشكيل مواد الثقافة البديلة من الفن الخلاعي المتدني، والموسيقى الفارغة، والأدب الركيك والجنسي، وكتابات وموادّ التضليل وتضخيم الوهم، وكلّ ثقافة سطحية متنوّعة مشتّتة لا تنزل إلى الأعماق.. ولا تربط الظواهر ببعضها أو تعللها. ثمّ يضاف إلى كلّ ذلك كثرة من العروض الرياضية والثقافة الرياضية لاستكمال تنويم الإنسان وحشو عقله بمعلومات تافهة، لا تعنيه في تطوير إدراكه، ولا تساعده على حل مشاكله، بل تشغل عقله عن التفكير بما يجري في الواقع وتلهي انتباهه عما يقترف ضد حقوقه وحياته.[50]وبذلك تمثّل العولمة ت حدياً إيديولوجياً للشعوب العربية ولدولهم، فالنظام السياسي العربي هو الآخر لم يسلم من إفرازات العولمة التي جعلت منهم مجرّد تابعين للولايات المتحدة الأمريكية اقتصادياً وسياسياً وإعلامياً وثقافياً من خلال شعوبها. وممّا سبق، نستطيع إجمال تحدّيات العولمة للنظام العربي بالآتي:

أ- أنّ الدول العربية لم تستطع بناء مؤسّساتها الفاعلة بمعنى أنّ إرادة الدولة تفتقر إلى الكفاءة التي عرفتها الدول الأخرى.

ب- أنّ التفاعلات بين الدول العربية بوصفها وحدات للنظام العربي رخوة لا تعكس إلا درجة متدنية لتماسك النظام.

ج- أنّ سياسات العولمة قلصت من فاعلية الدولة ودورها في الحياة العامّة، وهذا يعني ضعف فاعلية مواجهة تحديات العولمة عبر إعلامها.[51]

إنّ نظرة سريعة للواقع العربي ونظرته إزاء موجة العولمة تكشف عن ثلاث رؤى أساسية هي[52]:

أ- أولها تتمحور حول فكرة الاعتراف بظاهرة العولمة وأنّ في خلاف ذلك انتحاراً حضارياً وتكنولوجياً واقتصادياً، فلا مناص من الهروب من هذا الواقع إلا بدخول هذا العالم الجديد وعدم الانعزال عنه، فالعولمة قدر محتوم ينبغي أن نستعد له بالفهم العميق الواعي، والقراءة المستنيرة والاستراتيجيات المستقبلية لحجز مكان مقبول في قطارها السريع الذي سنكسب من جراء تخلفنا عن الركوب فيه أو اللحاق به خسارة تاريخية فادحة لا يمكن تعويضها.

ب- التيار الثاني يرى بخلاف ذلك، إذ هو يدعو إلى التصدي لهذه الهجمة الشرسة على هويتنا الثقافية، فالعولمة كما يذهب في ذلك ليست مسألة مكاسب وفرص وعروض بقدر ما هي مسألة بقاء ووجود أو اندثار وتلاشي. إذ لا تعترف هذه الموجة الكونية بخصوصيات الأخر وثوابته وقيمه وأعرافه، فهي تتعامل بوجه مادّي لا يعرف سوى الربح والكسب دون اعتبار لحصيلة القيم والأعراف الإنسانية السائدة. وهنا يجب الالتفاف والتمسك بإرثنا الحضاري وخصوصيتنا الثقافية ويجب عدم الاستسلام والتسليم لهذا الغازي الجديد، وخلق البديل في الثقة بالذات وإعداد الخطط ورسم الاستراتيجيات واستغلال عوامل القوة الكامنة في الأمة العربية وتطويرها. هكذا، يرى هذا الاتجاه ضرورة التمسك بكل ما نملك من أسلحة متنوّعة لمواجهة هذه الهجمة الاستعمارية الجديدة.

ج- التيار الثالث يحاول أن يقف موقفاً وسطاً بين التيارين السابقين، وهو يدعو إلى دخول الواقع الجديد بخطة مدروسة ورؤية واعية والاستفادة من إيجابياته والعودة إلى الذات، ومحاولة ترتيب أوضاع البيت العربي وإصلاح واقعنا العربي بكل محتوياته وتفاصيله رافعاً شعاراً يوجب علينا أن نفكر عالمياً ونطبق محلياً، ويوجب الانفتاح على الآخر الجديد مع تحصين الذات.

بناءً على ذلك، فإنّنا نتجه إلى ما اتجه إليه التيار الثالث الذي تحاشى عيوب رؤى التيارين السابقين، وجاء بحلول وبدائل معقولة في مواجهة هجمات العولمة الموجعة. فلا نتخلى في كلّ ذلك عن موروثنا

الحضاري النابع من تعاليم الدين الإسلامي السمة البارزة للهوية الثقافية العربية، إحياء لفكرة مواكبة تطوّرات العصر الجديد، ولا ننادي، من جهة أخرى، إلى ضرورة التمسّك بالخصوصية الثقافية العربية إلى درجة نفي الآخر وعدم الاعتراف بالتنوّع الثقافي للمجتمعات الأخرى، لأن في ذلك تخلفاً وتجاهلاً لإفرازات العصر الجديد، خصوصاً وأنّ المجتمعات العربية متخلفة لا تمتلك القدرة التقنية والتكنولوجيا المطلوبة في سبيل إقصاء الآخر.

الخاتمة:

لا تقلّ حاجتنا إلى تجديد ثقافتنا وإغناء هويتنا والدفاع عن خصوصيتنا ومقاومة الغزو الكاسح الذي يمارسه المالكون للعلم والتقانة على مستوى عالمي -إعلاميا وبالتالي إيديولوجيا وثقافيا- لا تقل، البتة، عن

حاجتنا إلى اكتساب الأسس والأدوات التي لا بدّ منها لممارسة التحديث ودخول عصر العلم والتقانة، دخول الذوات الفاعلة المستقلة وليس دخول "الموضوعات" المنفعلة المسيرة.

نحن في مسيس الحاجة إلى التحديث، أي إلى الانخراط في عصر العلم والتقانة فاعلين مساهمين، ولكن مع الحاجة أيضًا إلى مقاومة الاختراق وحماية هويتنا القوميّة وخصوصيتنا الثقافية من الانحلال والتلاشي تحت تأثير موجات الغزو الذي يمارَس علينا وعلى العالم أجمع بوسائل العلم والتقانة. وليست هاتان الحاجتان الضروريتان متعارضتين كما قد يبدو لأول وهلة، بل بالعكس هما متكاملتان، أو على الأصح متلازمتان تلازم الشرط مع المشروط.ذلك لأنّه من الحقائق البديهية في عالم اليوم أنّ نجاح أيّ بلد من البلدان، النامية منها أو التي هي في "طريق النموّ"، في الحفاظ على الهوية والدفاع عن الخصوصية، منوط أكثر من أي وقت مضى بمدى عمق عملية التحديث الجارية في هذا البلد، والانخراط الواعي، النامي والمتجذر، في عصر العلم والتقانة، والوسيلة في كلّ ذلك واحدة: اعتماد الإمكانيات اللامحدودة التي توفّرها العولمة نفسها، الجوانب الإيجابية منها وفي مقدمتها العلم والتقانة. وهذا ما نلمسه بوضوح في تخطيط الدول الأوروبية التي يُدَق في كثير منها ناقوسُ خطر "الغزو الأمريكي" الإعلامي الثقافي الذي يتهددها، في لغتها وسلوك أبنائها وتصوراتهم الجمعية، والذي يوظف أرقى وسائل العلم والتقانة - ومنها الأقمار الصناعية - في اكتساح مختلف الحقول المعرفية والخصوصيات الثقافية.

إن أوربا اليوم تتحدث حديث الخصوصية والأصالة، وتتحدث عن "الهوية الأوربية" تعزيزا لسيرها الجدي على طريق تشييد الوحدة بين شعوبها وأقطارها، بخطوات عقلانية محسوبة في إطار من الممارسة الديمقراطية الحقّ. وهي بذلك تقدّم لمستعمراتها القديمة، لأقطار العالم الثالث كلّه، نموذجا صالحا للاقتداء به بعد ملائمته مع الخصوصيات المحلية.

إنّ جل الحكومات العربية، إن لم يكن جميعها، يسعى اليوم لتحقيق "الشراكة" مع أوربا، الشراكة في مجال الاقتصاد، وأيضا في مجال الثقافة. ومع أن هذه الشراكة المطلوبة تمليها على الجانبين ظرفية تحكمها المصالح القومية فإنّه لا شيء يضمن تحولها إلى عولمة أخرى داخل العولمة الكبرى، غير شيء واحد، هو بناء الشراكة في الداخل كما في الخارج على الديمقراطية والعقلانية.

فهل للشعوب العربية أن تطالب بالشراكة مع أوربا في مجال اعتماد العقلانية والديمقراطية، في الفكر والسلوك، في التخطيط والإنجاز، في الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة؟

العولمة نظام système، والنظام لا يقاوم من خارجه إلاّ بنظام مكافئ له أو متفوق عليه. ونحن في العالم العربي نعيش حالة اللانظام، إذ ليس لدينا نظام عربي يكافئ النظام العالمي للعولمة. فلا سبيل إذن إلى مقاومة سلبيات العولمة إلا من داخل العولمة نفسها، بأدواتها وبإحراجها في قيمها وتجاوزاتها. وأيضا بفرض نوع من النظام على الفوضى العربية القائمة، فوضى اللانظام؟.[53]

الهوامش:

(1) انظر، السيد ياسين، "في مفهوم العولمة"، كتاب العرب والعولمة، مجلة المستقبل العربي، العدد 428، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1998، ص7.

(2) د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، العولمة الإعلامية والأمن القومي العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص39، 40.

(3) د. برهان غليون وسمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1999، ص20،21. وانظر كذلك الموقع: www.docs.ksu.edu.sa

(4) د. محمد عابد الجابري، الهوية الثقافية والعولمة 10 أطروحات، مجلة فكر ونقد، العدد6، الموقع: http://aljabriabed.com، وانظر كذلك: د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص40،41،42.

(5) أحمد مصطفى عمر، "إعلام العولمة وتأثيره في المستهلك"، مجلة المستقبل العربي، ع 256، مركز دراسات الوحدة العربية، فبراير 2000، ص76

(6) المرجع نفسه، ص76،77.

(7) مصطفى صادق عباس، الإعلام الجديد، المفاهيم والوسائل والتطبيقات، دار الشروق، عمان، 2008، ص3.

(8) سعد بن محارب المحارب، الإعلام الجديد في السعودية، دراسة تحليلية في المحتوى الإخباري للرسائل النصية القصيرة، جداول للنشر والتوزيع، بيروت، ط1،2011، ص28.

(9) المرجع نفسه، ص28.

(10) سيف الدين زوالي، "شبكات التواصل الاجتماعي بين التقنية والوظيفية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الرباط، المغرب، 2010، ص32.

(11) د. خلفاوي شمس ضيات، "الإعلام الجديد قراءة في تطوّر المفهوم والوظيفة"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، ص5.

(12) أ. كافية لصوان، "تحديات وخصوصيات التشريع الإعلامي في ظلّ ممارسات الإعلام الجديد"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، ص7.

(13) أ. رياض شتوح، "الاشكالات القانونية المترتبة عن استخدام وسائط الإعلام الجديد"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، ص7.

(14) أ. كافية لصوان، مرجع سابق، ص8.

(15) أ. رياض شتوح، مرجع سابق، ص7.

(16) أحمد مصطفى عمر، مرجع سابق، ص78.

(17) انظر ايف دي لاهي، "ما وراء الخطاب التواصلي"، ترجمة عبد القادر بالشيخ وحسن مصطفي، المجلة التونسية لعلوم الاتصال، العدد 10، 1986، ص81 وما بعدها. ورضا النجار، الثورة التكنولوجية في حقل الاتصال ومجال التكوين والتدريب، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد4، تونس، 1994، ص17.

(18) المرجع نفسه، ص18.

(19) انظر، حول ندوة أخبار التلفزيون العربي الواقع والطموح، المنعقدة في تونس 1994، العدد 4، مجلة الإذاعات العربية، تونس، ص6،7.

(20) رضا النجار، "الثورة التكنولوجية في حقل الاتصال ومجال التكوين والتدريب"، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد 4، تونس، 1994، ص11.

(21) انظر د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص60.

(22) انظر د. رسلان خضور، د. سمير إبراهيم حسن، "مستقبل العولمة"، سلسلة قضايا راهنة، العدد 7، المركز العربي للدراسات الإستراتيجية، دمشق، سوريا، 1998، ص16،17.

(23) د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص72.

(24) المرجع نفسه، ص73.

(25) المرجع نفسه، ص74.

(26) مصطفى المعمودي، "أثار اتفاقية الغات على الإنتاج السمعي والمرئي في البلدان العربية"، مجلة الإذاعات العربية، العدد3، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، 1998، ص15، 16. وانظر أيضًا د. حسين علوان، "العولمة الثقافية والثقافة العربية"، مجلة دراسات وبحوث الوطن العربي، العددان 6-7، بغداد، العراق، 1999، ص91 وما بعدها.

(27) د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص75، 76.

(28) جيري لونج، كوتنبرك يعود ثانية.. على شاشة التلفزيون، ترجمة دلال إحسان، ثورة في وسائل الإتصال الجماهيري، معهد التدريب الإذاعي والتلفزيون، بغداد، العراق، 1974، ص102.

(29) انظر د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص83.

(30) للمزيد بشأن شبكة (CNN) الأمريكية، انظر سعد لبيب، "عالمية الاتصالات والوطن العربي"، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، 1990، ص201 إلى203. و"سي أن أن في سطور"، مجلة الإذاعات العربية، العدد1، اتحاد الدول العربية، تونس، 1992، ص80.

[31] حول شبكة (BBC) انظر على سبيل المثال، جيمس كوران وجين سيتون، السلطة من دون مسؤولية: الصحافة والإذاعة في بريطانيا، ترجمة حازم صاغية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 1993، ص345 وما بعدها، وحمدي قنديل، اتصالات الفضاء، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1985، ص267، 268.

[32] انظر "مذكرة حول شبكة اليورونيوز"، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد الدول العربية، العدد2، تونس، 1993، ص16.و"ماذا تقدّم تلفزيونات أوربا الغربية للعالم"، مجلة المنار، العدد3، باريس، 1995، ص33،34.

[33] د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص85.

[34] د. هلال البياتي، "الانترنت والاستخدام الأمريكي"، مجلة أفاق عربية، العدد9-10، بغداد، العراق، 1998، ص31.

[35] د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص89، 90.

[36] انظر د. برهان غليون، اغتيال العقل، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1985، ص14 إلى 18.

[37] د. محمد عابد الجابري، مرجع سابق، الموقع: http://aljabriabed.com

[38] المرجع نفسه، الموقع: http://aljabriabed.com

[39] د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص176.

[40] د. سمير أمين، إمبراطورية الفوضى، سناء أبو سقرا، دار الفارابي، بيروت، لبنان، 1991، ص20 وما بعدها.

[41] د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص119، 120.

[42] المنصف وناس، "مضامين العولمة الاتصالية والثقافية"، مجلة الإذاعات العربية، العدد 2، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، 1998، ص8، 9

[43] يقصد بالمخيال مجموعة الأنساق الاجتماعية والثقافية والدينية والسياسية، التي تشكل الهوية الثقافية، والتي تمثّل عالماً حياً في ذهن الأفراد والجماعات.

[44] انظر د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص 63 إلى 66.

[45] د. محمد عابد الجابري، مرجع سابق، الموقع: http://aljabriabed.com

[46] المرجع نفسه، الموقع: http://aljabriabed.com

[47] انظر د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص178، 179.

[48] انظر د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص180.

[49] د. برهان غليون وسمير أمين، مرجع سابق، ص17.

[50] د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، مرجع سابق، ص184، 185.

[51] المرجع نفسه، ص188.

[52] المرجع نفسه، ص 188، 189.

[53] د. محمد عابد الجابري، مرجع سابق، الموقع: http://aljabriabed.com

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب

1. د. برهان غليون، اغتيال العقل، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1985.
2. د. برهان غليون وسمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1999.
3. جيري لونج، كوتنبرك يعود ثانية.. على شاشة التلفزيون، ترجمة دلال إحسان، ثورة في وسائل الإتصال الجماهيري، معهد التدريب الإذاعي والتلفزيون، بغداد، العراق، 1974.
4. جيمس كوران وجين سيتون، السلطة من دون مسؤولية: الصحافة والإذاعة في بريطانيا، ترجمة حازم صاغية، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 1993.
5. حمدي قنديل، اتصالات الفضاء، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1985.
6. سعد بن محارب المحارب، الإعلام الجديد في السعودية، دراسة تحليلية في المحتوى الإخباري للرسائل النصّية القصيرة، جداول للنشر والتوزيع، بيروت، ط1،2011.
7. سعد لبيب، عالمية الاتصالات والوطن العربي، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، 1990.

8. د. سمير أمين، إمبراطورية الفوضى، سناء أبو سقرا، دار الفارابي، بيروت، لبنان، .1991
9. د. مؤيد عبد الجبار الحديثي، العولمة الإعلامية والأمن القومي العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، .2002
10. مصطفى صادق عباس، الإعلام الجديد، المفاهيم والوسائل والتطبيقات، دار الشروق، عمان، 2008.

ثانيا: المقالات والمجلات

1.أحمد مصطفى عمر، "إعلام العولمة وتأثيره في المستهلك"، مجلة المستقبل العربي، العدد 256، مركز دراسات الوحدة العربية، فبراير .2000
2. المنصف وناس، "مضامين العولمة الاتصالية والثقافة"، مجلة الإذاعات العربية، العدد 2، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، 1998.
3. السيد ياسين، "في مفهوم العولمة"، كتاب العرب والعولمة، مجلة المستقبل العربي، العدد 428، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، .1998
4. ايف دي لاهي، "ما وراء الخطاب التواصلي"، ترجمة عبد القادر بالشيخ وحسن مصطفي، المجلة التونسية لعلوم الاتصال، العدد 10، .1986
5. د. حسين علوان، "العولمة الثقافية والثقافة العربية"، مجلة دراسات وبحوث الوطن العربي، العددان 6-7، بغداد، العراق، .1999
6. د. خلفاوي شمس ضيات، "الإعلام الجديد قراءة في تطوّر المفهوم والوظيفة"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، .2014
7. د. رسلان خضور، د. سمير إبراهيم حسن، "مستقبل العولمة"، سلسلة قضايا راهنة، العدد 7، المركز العربي للدراسات الإستراتيجية، دمشق، سوريا، .1998
8. رضا النجار، الثورة التكنولوجية في حقل الاتصال ومجال التكوين والتدريب، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، العدد4، تونس، .1994
9. أ. رياض شتوح، "الاشكالات القانونية المترتبة عن استخدام وسائط الإعلام الجديد"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، .2014
10. سيف الدين زوالي، "شبكات التواصل الاجتماعي بين التقنية والوظيفية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الرباط، المغرب، .2010
11. "سي أن أن في سطور"، مجلة الإذاعات العربية، العدد1، إتحاد الدول العربية، تونس، .1992
12. أ. كافية لصوان، "تحديات وخصوصيات التشريع الإعلامي في ظلّ ممارسات الإعلام الجديد"، الملتقى الدولي الثاني حول الإعلام الجديد وقضايا المجتمع المعاصر، يومي 25 و26 نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، .2014
13. د. محمد عابد الجابري، الهوية الثقافية والعولمة 10 أطروحات، مجلة فكر ونقد، العدد6، الموقع: http://aljabriabed.com
14. مصطفى المعمودي، "أثار اتفاقية الغات على الإنتاج السمعي والمرئي في البلدان العربية"، مجلة الإذاعات العربية، العدد3، اتحاد إذاعات الدول العربية، تونس، .1998
15. "ماذا تقدّم تلفزيونات أوربا الغربية للعالم"، مجلة المنار، العدد3، باريس، .1995
16. "مذكرة حول شبكة اليورونيوز"، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد الدول العربية، العدد2، تونس، .1993
17. د. هلال البياتي، "الانترنت والاستخدام الأمريكي"، مجلة أفاق عربية، العدد9-10، بغداد، العراق، 1998.
18. ندوة أخبار التلفزيون العربي الواقع والطموح، المنعقدة في تونس 1994، العدد 4، مجلة الإذاعات العربية، تونس، .1994

حرّية الدين والمعتقد والضمير في الدساتير المغاربية

أ.أحمد بومقواس – أ.أمينة بولكويرات
كلّية الحقوق
جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الملخص :

تعتبر حرّية الدين والمعتقد من بين الحرّيات الأساسية في الدساتير، وحرّية الضمير أوسع مجالا من حرّية المعتقد، فالضمير لا يتعلق بالمعتقد فقط ففيه جانب ديني ولكنه ليس محصورا فيه، أمّا حرّية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية فهي تهم أساسا العلاقة ما بين الديانات وبالإطلالة على الدساتير المغاربية لاحظنا أنّها أجمعت على النصّ عليها لكن بصيغ متباينة حيث انتهجت أسلوبين مختلفين إمّا بالتأكيد عليها مباشرة أو النصّ عليها بعد التذكير بأن الإسلام هو الدين الرسمي للدولة، أمّا بالنسبة لحرّية الضمير انفرد الدستور التونسي بالنصّ على هذه الحرّية صراحة خلافا للدستورين الجزائري والمغربي.

The freedom of religion and belief is considered of among basic freedoms in the constitutions, and freedom of conscience is wider scope of freedom of belief, conscience is not a question of belief only In it a religious aspect , but not limited to it, As for the the freedom of belief and religious practice are of interest mainly the relationship between religions and views of the Maghreb constitutions noticed they were unanimous on the text by varying formats, but where has pursued two methods certainly different either directly or by text after the reminder that Islam is the official religion of the state, but for the freedom of conscience alone with the Tunisian Constitution stipulating that freedom explicitly contrary to the Algerian and Moroccan constitutions.

مقدّمة :

يحتل الدستور أعلى مرتبة في سلم النصوص القانونية بوصفه مصدرا جوهريا للشرعية القانونية، وقد تمّ تعريفه من طرف الفقيه Burdeau بأنّه"تنظيم ممارسة السلطة"[1]، والدستور إمّا أن يكون مكتوبا أو عرفيا، ويقصد بالدستور المكتوب أو المدون ذلك الذي تسجل أحكامه المتعلقة بتنظيم السلطة السياسية في وثيقة واحدة أو عدة وثائق مكتوبة، وتكون صادرة عن السلطة التأسيسية[2] ويعتبر دستور «فرجينيا» ثم دستور الولايات المتحدة الأمريكية الذي وضع في مؤتمر فيلادفيا سنة 1787 أقدم الدساتير المكتوبة في العالم.

وقد أخذت بولونيا وفرنسا بالدساتير المكتوبة عام 1791، وانتشرت فيما بعد الدساتير المكتوبة في العديد من الدول واتسع نطاق الأخذ بها.

أمّا الدستور العرفي فهو الذي يكون مصدر أحكامه العرف فلا تتدخل في وضعها السلطة التأسيسية ولا تصدر بها، ويعتبر الدستور الانكليزي المثال التقليدي للدستور العرفي.

---

[1] ليلى التوكابري بن زيتون، مكانة حقوق الإنسان والحريات الأساسية في الدستور التونسي، مذكرة للإحراز على شهادة الدراسات المعمقة في العلوم السياسية، جامعة تونس المنار، كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس، 2003 – 2004، ص 5.

[2] محمد رضا بن حماد، المبادئ الأساسية للقانون الدستوري والأنظمة السياسية، الطبعة الثانية محينة، تونس 2010، ص 189.

والدستور له وظائف تتمثل في[1] :

_ تنظيم ممارسة الحكم داخل الدولة.

_ وحماية الحريات والحقوق في المجتمع فهو الذي يعلن الحرّيات والحقوق وهو الذي يحمها.

وفي هذا الصدد قال Benjamin Constant "لا دستور بلا حرّيات ولا حرّيات بلا دستور "[2]،

والمقصود بالحرّيات العامة حسب ما تقدم به الأستاذ عبد الله الأحمدي[3] "أنّها قدرة وحق الأشخاص في اختيار سلوكهم في حياتهم الخاصة والعامة، وفي وعلاقتهم مع السلطة، وهي قدرة يعترف بها القانون الوضعي في معناه الشامل وتضمن الدولة حمايتها تحت رقابة القضاء".

وتعتبر حرّية الدين والمعتقد والضمير من بين الحرّيات التي تحتل أهمية ومكانة في جميع دساتير العالم بما في الدساتير المغاربية التي اشتركت في تنصيص على حرّية الدين والمعتقد، خلافا لحرّية الضمير التي انفرد الدستور التونسي لسنة 2014 بالتنصيص عليها.

فكيف عالجت الدساتير المغاربية حرّية الدين والمعتقد والضمير؟.

وسوف نجيب على هذه الإشكالية من خلال المبحثين الآتيين :

المبحث الأول: اشتراك في النصّ على حرّية الدين والمعتقد

المبحث الثاني: انفراد في النصّ على حرّية الضمير

المبحث الأول : اشتراك في النصّ على حرّية الدين والمعتقد

يعني بحرّية الدين والمعتقد حق الفرد في اعتناق دين معين وعقيدة محددة وإظهاره بتعبد وعن طريق إقامة الشعائر الدينية، وقد كرسه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان[4]، وتمّ التأكيد عليه في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية [5]، وأجمعت الدساتير المغاربية النصّ على هذه الحرّية، وسنتناول من خلال هذا المبحث المعالجة الدستورية لحرّية الدين والمعتقد في ديباجة الدساتير المغاربية (المطلب الأول) ثم نتطرق إلى المعالجة الدستورية لحرّية الدين والمعتقد في صلب الدساتير المغاربية(المطلب الثاني).

المطلب الأول : المعالجة الدستورية لحرّية الدين والمعتقد في ديباجة الدساتير المغاربية

نصّ الدستور الجزائري لسنة 1963 على هذه الحرّية في الفقرة السابعة (07) من ديباجتة، في إطار أهداف الثورة الديمقراطية الشعبية التي شرع فيها الشعب الجزائري بعد الاستقلال، حيث نصّت النقطة الرابعة (04) من هذه الفقرة على «إن الإسلام واللغة العربية قد كانا ولا يزال كلّ منهما قوة فعالة في الصمود

---

[1] شوقي قداس، المقهى السياسي، الحقوق والحريات، جمعية حراك للتنمية والديمقراطية، بتاريخ 20 أكتوبر 2013، ص 2 www.chawki gaddes.org ,

[4] Chawki Gaddes, libertés & constitution, secrétaire général de l'association tunisienne de droit constitutionnel, 22 février 2012, p. 1 , disponible sur le lien suivant : www.chawki gaddes.org.

[3] ثريا النجومي، الحماية الجزائية الدولية لحقوق الإنسان، رسالة لنيل شهادة الدراسات المعمقة في الحقوق، جامعة تونس، كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس، السنة الجامعية 2007/2006، ص 4.

[4] المادة 18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

[5] المادة 18 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية.

ضدّ المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين من شخصيتهم، فيتعين على الجزائر التأكيد بأن اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها، وأنّها تستمد طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام بيد أن الجمهورية تضمن حرّية ممارسة الأديان لكلّ فرد واحترام آرائه ومعتقداته". حيث يمكن تفسير هذا الاهتمام من طرف المؤسس الدستوري إلى رغبته في ترسيخ وتأكيد عناصر الهوية الوطنية بما فيها السمة الإسلامية للمجتمع الجزائري والتي حاول النظام الاستعماري طمسها على مدار الفترة الاستعمارية.

ونلاحظ من خلال هذه الفقرة معالجة تاريخية مندمجة مع العروبة، فالدين له مكانة تاريخية وجغرافية.

أمّا في ديباجة الدساتير الجزائرية الصادرة بعد دستور 1963 نلاحظ بداية التراجع ويظهر ذلك من خلال عدم التطرق إلى هذه الحرّية ضمن ديباجة دستور 1976 و1989 و1996.

وفي ديباجة دساتير المغرب السابقة[1] لم يتمّ النصّ على هذه الحرّية ضمن الديباجة وإنما تمّ التأكيد على أن المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، خلافا للدستور المغربي لسنة 2011 الذي أكد على هذه الحرّية ضمن الديباجة وذلك من خلال حظر ومكافحة كلّ أشكال التمييز بسبب الجنس أو اللون أو **المعتقد** أو الثقافة، ومن جهة شدد على أهمية الدين الإسلامي.

وكذلك الحال في ديباجة الدساتير التونسية السابقة التي لم تنصّ على هذه الحرّية، إضافة إلى أن ديباجة الدستور التونسي لسنة 2014 لم تتطرق لحرّية الدين ونلمس من خلال ديباجة هذا الدستور أن كلّ عناصرها تتعلق بالهوية.

المطلب الثاني: المعالجة الدستورية لحرّية الدين والمعتقد في صلب الدساتير المغاربية

لقد أدرج الدستور الجزائري لسنة 1963 حرّية ممارسة الدين في الفصل الخاصّ بـ "المبادئ والأهداف الأساسية"، حيث نجد المادّة 04 من هذا الدستور والتي تلت مباشرة التعريف بنظام الدولة نصّت على أنّ: "الإسلام دين الدولة وتضمن الجمهورية لكلّ فرد احترام آرائه ومعتقداته وحرّية ممارسة الأديان".

من خلال هذه المعالجة لحرّية ممارسة الدين في دستور 1963 يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

– أنّ النصّ على هذه الحرّية في الديباجة ثم إعادة التأكيد عليها من خلال مادّة كاملة في الدستور يعد ضمانة دستورية لها.

– لقد تمّ إدراج هذه الحرّية ضمن الأهداف والمبادئ الأساسية بدلا من الفصل المتعلق بـ "الحقوق الأساسية"، حيث لم يتمّ تخصيص مادّة لها وإنما وردت في المادّة التي تنصّ على أنّ الإسلام دين الدولة وهو ما يعني محاولة من المؤسّس الدستوري لإقامة موازاة إن صح التعبير، بين الإسلام كدين للدولة، وباقي الأديان.

– جاءت حرّية ممارسة الأديان كاستثناء للمبدأ الذي ينصّ على أنّ "الإسلام دين الدولة".

---

[1] الدساتير المغربية السابقة دستور 1962 -1970 -1972 -1992 -1996

– عدم إدراج الدين ضمن القسم الذي يؤديه رئيس الجمهورية مع اشتراط أن يكون هذا الأخير مسلما في جميع الدساتير التي عرفتها الجزائر منذ الاستقلال.

– استعمال عدة مصطلحات تدل على هذه الحرّية مثل "حرّية ممارسة الأديان" و"حرّية المعتقد".

أمّاالدساتير الصادرة بعد دستور 1963 فقد عالجت حرّية ممارسة الدين بطريقة مختلفة برزت فيها سمة التراجع المستمر لهذه الحرّية سواء من حيث طريقة تصنيفها وكذا القيود المفروضة عليها بالرغم من تسجيل زيادة في عدد المواد التي تناولت هذه الحرّية بالمقارنة مع دستور 1963 وبالتالي نلاحظ:

_ بداية التراجع المكرس في دستور 1976 عالج هذا الدستور حرّية ممارسة الدين من خلال المادّة (53) التي نصّت على أنّه "لا مساس بحرّية المعتقد ولا بحرّية الرأي" وعليه يمكن القول بوجود تراجع كبير في المعالجة الدستورية لهذه الحرّية ويبرز ذلك من خلال :

_ إدراج حرّية المعتقد ضمن الفصل الرابع (04) المعنون بـ: "الحرّيات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن" من خلال هذه المادّة (53) أي تأخير معالجة هذه الحرّية مقارنة بدستور 1963 الذي أدمجها ضمن الفصل الخاص "بالمبادئ والأهداف الأساسية للمجتمع" في المادّة (04) منه.

_ فصل المادّة المخصصة لحرّية المعتقد عن المبدأ الذي ينصّ على أن الإسلام دين الدولة مقابل ربطها بحرّية الرأي.

_ معالجة هذه الحرّية عن طريق النفي **"لا مساس بحرّية المعتقد"** وليس عن طريق التأكيد والاعتراف الصريح الذي منح للحرّيات الأخرى.

– غياب الضمان القانوني لحماية حرّية المعتقد مقارنة بالحرّيات الأخرى مثل حرّية الابتكار الفكري، حرّية التأليف.....الخ، لكن نجد في سياق المواد الدستورية بعض الضمانات الأخرى الممنوحة لكلّ الحرّيات الأساسية بما فيها حرّية ممارسة الدين، مثل ما نصّت عليه :

- المادّة 71: "يعاقب القانون على المخالفات المرتكبة ضد الحقوق والحرّيات وعلى كلّ مساس بالسلامة البدنية أو المعنوية للإنسان".
- المادّة 195: "لا يمكن لأي مشروع لتعديل الدستور أن يمس بـ:

– دين الدولة

– الحرّيات الأساسية للإنسان والمواطن.......... ".

– لكن بمقابل ذلك توجد بعض القيود منها الواردة في المادّة 73 التي تنصّ: "يحدد القانون شروط اسقاط الحقوق والحرّيات الأساسية لكلّ من يستعملها قصد المساس بالدستور أو بالمصالح الرئيسية للمجموعة الوطنية، أو بوحدة الشعب والتراب الوطني، أو بالأمن الداخلي والخارجي للدولة، أو بالثورة الاشتراكية". أي أن للدولة اسقاط حرّية المعتقد لأيّ مواطن إذا رأت في ممارستها له مساسا بأحد البنود الواردة.

– الاقتصار على مصطلح واحد في الإشارة لهذه الحرّية من خلال مصطلح «المعتقد»حيث نلاحظ غياب مصطلح "ممارسة الدين"، فبالرغم من أن الأمر هو مجرد فارق في المصطلحات إلاّ أنّ ذلك يعني تراجعا في النظرة لهذه الحرّية بقصرها على مستوى الاعتقاد دون الممارسة.

– إلى جانب ذلك فان عدم التمييز القائم على أحكام مسبقة تتعلق بالدين لم يكن مضمونا في دستور 1976، وهو ما يستشف من خلال المادّة 3/39 التي تنصّ "يلغى كلّ تمييز قائم على أحكام مسبقة تتعلق بالجنس أو العرق أو الحرفة"، فلم يرد ذكر الدين وهو ما يؤكد عدم الاهتمام به في هذا الدستور، إلا أنّه أدرج الدين ضمن أداء اليمين لرئيس الجمهورية[1].

وبالرجوع إلى الميثاق الوطني لسنة 1976 نلاحظ أن الإسلام يستعمل إلا لخدمة النهج الاشتراكي، فحتى يكون المواطن مسلما صالحا يجب أن يكون مناضلا اشتراكيا[2].

وبالرجوع إلى دستوري 1989 و1996 نلاحظ استمرارية التراجع من خلال القيود المفروضة على حرّية الدين والمعتقد ويظهر هذا كما يلي :

أولا: من خلال دستور 1989 : يعتبر هذا الدستور، دستور دولة القانون في الجزائر فكان من المفروض أن يمنح ضمانات أكبر لكلّ الحرّيات بما فيها حرّية ممارسة الدين، فهل اختلفت طريقة معالجة هذه الحرّية؟

إنّ الملاحظة العامة هو اعتماد نفس الطريقة التي وردت في دستور 1976 حيث تمّ :

– إدراج هذه الحرّية ضمن الفصل الرابع المعنون "الحقوق والحرّيات ".

– ورود مادّة وحيدة تنصّ على هذه الحرّية هي المادّة 35 : "لا مساس بحرمة حرّية المعتقد، وحرمة حرّية الرأي". لكن التغيير هنا هو إضافة مصطلح "حرمة" إلى حرّية المعتقد، وهو ما يطرح التساؤل التالي: ما معنى حرمة حرّية المعتقد؟ وما هو الشكل الذي قد يتخذه المساس بهذه الحرمة حتى يعاقب عليه القانون؟ مع العلم أنّ كلمة حرمة لم ترد في الدساتير السابقة.

إضافة إلى ذلك فقد نصّت بعض المواد الدستورية الأخرى على بعض الأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي مثل:

– المادّة 2 التي تنصّ: "الإسلام دين الدولة".

– المادّة 3/9: "لا يجوز للمؤسسات أن تقوم بما يأتي :...... السلوك المخالف للخلق الإسلامي وقيم ثورة نوفمبر".

بالمقابل فقد أنشأ المؤسس الدستوري، ولأول مرة، في الفصل الثاني "المؤسسات الاستشارية" من الباب الثالث "الرقابة والمؤسّسات الاستشارية"، المجلس الإسلامي الأعلى، من خلال ما نصّت عليه المادّة 161: "يؤسس لدى رئيس الجمهورية مجلس إسلامي أعلى، يتكون المجلس الإسلامي الأعلى من أحد عشر عضوا يعينهم رئيس الجمهورية من بين الشخصيات الدينية، وينتخب المجلس الإسلامي الأعلى رئيسه من بين أعضائه".

[1] المادة 110 من دستور الجزائري لسنة 1976.
[2] أنظر: الميثاق الوطني لسنة 1976.

فالملاحظة التي نسجلها بخصوص هذه المادّة هو عدم ذكرها للدور الموكل لهذه الهيئة الاستشارية، إلى جانب استعمال مصطلح "لدى" وهو ما يجعل هذا المجلس تابعا لرئيس الجمهورية، وبالتالي فإنّه لا يتمتع بالاستقلالية، كما أنّه لم يمنح له أي ضمانة قانونية وهو ما يفسر صدور النصّ المنظم له بموجب مرسوم رئاسي.

ثانيا: دستور 1996: تبنى المؤسس الدستوري في دستور 1996 نفس طريقة المعالجة، حيث نصّت المادّة 2 على أنّ "الإسلام دين الدولة"، إلى جانب المادّة 3/9 التي تنصّ: "لا يجوز للمؤسّسات أن تقوم بما يأتي :....... السلوك المخالف للخلق الإسلامي وقيم ثورة نوفمبر"، كما أنّ المادّة 36 حافظت على نفس الصياغة: "لا مساس بحرمة حرّية المعتقد، وحرمة حرّية الرأي".

وبالمقابل فقد تمّت إضافة قيد جديد لحرّية ممارسة الدين -إن صحّ التعبير- في المجال السياسي من خلال المادّة 42 التي تمنع إنشاء أحزاب سياسية على أساس الدين، وذلك على عكس ما نجده في دول أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية أين توجد الأحزاب الكاثوليكية وغيرها، بل ذهب الأمر إلى أبعد من ذلك حينما تمّ منع الأحزاب السياسية من اللجوء إلى الدعاية الحزبية التي تقوم على الدين، فالمفهوم من هذه المادّة أن الجهر بالدين في المجال السياسي هو أمر مرفوض وممنوع بموجب الدستور، كما أضاف في المادّة (76) جملة جديد "والله على ما أقول شهيد".

بالنسبة للمؤسسات الاستشارية، فقد أضاف المؤسّس الدستوري مادّة جديدة تحدد المهام الموكلة للمجلس الإسلامي الأعلى محاولا تدارك ما تمّ إغفاله في دستور 1989، وتتمثل في المادّة 171 التي تنصّ على : "يؤسس لدى رئيس الجمهورية مجلس إسلامي أعلى، يتولى على الخصوص ما يأتي :

- الحث على الاجتهاد وترقيته
- إبداء الحكم الشرعي فيما يعرض عليه
- رفع تقرير دوري عن نشاطه إلى رئيس الجمهورية"

هذا إلى جانب التعديل الذي شمل عدد أعضاء المجلس الذي ارتفع إلى 15 عضوا، وكذا التغيير الذي شمل نوع الكفاءة، حيث يعينهم رئيس الجمهورية من بين الكفاءات الوطنية العليا في مختلف العلوم، أي وجود تخلي عن فكرة جعل المجلس حكرا على الشخصيات الدينية بل جعله مفتوحا أمام كلّ الكفاءات الوطنية في مختلف المجالات كالقانون، الاقتصاد...الخ الأمر الذي يعطي آراء أكثر دقة وتقنية.

وفي المغرب تمّت معالجة هذه الحرّية ضمن صلب الدساتير المغربية السابقة من خلال:

_ تكريس هذه الحرّية ضمن الباب الأوّل (01) المعنون "بالأحكام العامّة المبادئ الأساسية" حيث لم يتمّ تخصيص فصل لها وإنّما وردت في الفصل الذي ينصّ على أنّ الإسلام دين الدولة[1]، كما هو الحال في الدستور الجزائري لسنة 1963.

_ جاءت حرّية ممارسة الأديان كاستثناء للمبدأ الذي ينصّ على أنّ "الإسلام دين الدولة".

[1] الفصل 3 من الدساتير المغاربية لسنة 1962 – 1970 – 1972 – 1992 – 1996.

_ استعمال مصطلح واحد يدلّ على هذه الحرّية "حرّية ممارسة شؤونه الدينية".

و في الدستور المغربي لسنة 2011 نلاحظ وجود اعتناء في معالجة هذه الحرّية ويظهر هذا من خلال:

_ احتفظ دستور 2011 بنفس الموقع والصياغة التي وردت في الدساتير المغربية السابقة له، وذلك بإدراج هذه الحرّية ضمن الباب الأول (01) "الأحكام العامة" في الفصل (03) الذي ينصّ على المبدأ "الإسلام دين الدولة"، إضافة قيد لحرّية ممارسة الدين في المجال السياسي من خلال الفصل (07) الذي يمنع إنشاء الأحزاب السياسية على أساس الدين.

_ كما نلاحظ أن شخصية الملك لم تبقي مقدسة مثلما كانت بل أصبحت محترمة، وهو يمارس صلاحياته الدينية كأنّها وظيفة [1].

_ استعمال مصطلحات تدل على هذه الحرّية "حرّية المعتقد، حرّية ممارسة الشعائر الدينية".

أمّافي تونس فتمّت معالجة هذه الحرّية في صلب دساتيرها السابقة من خلال :

_ تكريس هذه الحرّية ضمن الباب الأول (01) الخاص "بأحكام عامة".

_ تمّ التنصيص على هذه الحرّية في فصل منفصل عن المبدأ "الإسلام دين الدولة" مقابل ربطها "بحرمة الفرد"[2].

_ عدم إدراج الدين ضمن القسم الذي يؤديه رئيس الجمهورية مع اشتراط أن يكون هذا الأخير مسلما.

_ تقيد هذه الحرّية من خلال استعمال عبارة "ما لم يخل بالأمن العام"، إضافة قيد لحرّية ممارسة الدين في المجال السياسي[3].

_ استعمال عدة مصطلحات تدل على هذه الحرّية "حرّية المعتقد" و"حرّية القيام بالشعائر الدينية".

كما ورد في الميثاق الوطني الصادر في 07 جويلية 1988[4] عدم التدخل في معتقدات الغير وفي سلوكه الشخصي فضلا عن التفكير حتى في الدين بلا إكراه، وفي دستور 2014 نلاحظ:

_ إدراج حرّية المعتقد ضمن الباب الأول (01) المتعلق "بالمبادئ العامة".

_ تخصيص فصل خاص بحرّية المعتقد وعدم ربطه بحرمة الفرد كما كان سابقا.

_ نصّ على عبارة "حماية المقدسات ومنع النيل منها" رغم تخلي منظمة الأمم المتحدة عن مفهوم "الاعتداء على الديانات" مند مارس 2011 عندما لاحظت أن منع الاعتداءات على الديانات كان مدخلا للحد من الحقوق والحرّيات، وأن دور المدافعين عن حقوق الإنسان وليس الدفاع عن الديانات[5].

_ عدم النصّ على القيد الذي كان واردا في الدساتير السابقة "ما لم تخل بالأمن العام".

---

[1] الفصل 41 من الدستور المغربي لسنة 2011.

[2] الفصل 5 من الدستور التونسي لسنة 2002.

[3] الفقرة 3 من الفصل 8 من تنقيح 2002 بموجب القانون الدستوري عدد 65 لسنة 1997 المؤرخ في 27 أكتوبر 1997.

[4] الأزهر بوعوني، مجموعة النصوص المتعلقة بالتنظيم السياسي والحريات العامة، منشورات المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1989، ص 13.

[5] سلوى الحمروني، التوطئة والمبادئ العامة، يوم دراسي للجمعية التونسية للقانون الدستوري بعنوان الدستور بين المناقشة والمصادقة، الخميس 09 جانفي 2014.

ـ استعمال مصطلح "حرّية المعتقد" و"ممارسة الشعائر الدينية" و"حرّية الضمير".

ـ إلى جانب ذلك فإنّ عدم التمييز القائم على أحكام مسبقة تتعلق بالجنس والعرف والدين لم يكن مضمونا في دستور 2014، وهو ما يستشف من خلال الفصل (21).

ـ عدم إدراج الدين ضمن القسم الذي يؤديه رئيس الجمهورية مقابل اشتراط الدين الإسلامي للمترشح لمنصب رئاسة الجمهورية [1].

كما نلاحظ في المغرب وتونس وجود المجلس الإسلامي الأعلى كهيئة استشارية، ويسمى في المغرب "بالمجلس العلمي الأعلى"[2]، غير أنّه لم يتمّ تكريسها ضمن الدستور.

الدساتير المغاربية	دستور الجزائري 1996	دستور المغربي 2011	دستور التونسي 2014
في ديباجة الدساتير	ورد ذكرها ضمن الفقرة 07 من ديباجة دستور1963 خلافا لديباجة لدساتير الجزائري المتعاقبة	لم يرد التنصيص عليها ضمن ديباجة الدساتير المغربية السابقة، خلافا لديباجة الدستور المغربي لسنة2011	لم يرد التنصيص عليها ضمن ديباجة الدساتير التونسية السابقة، وديباجة الدستور التونسي لسنة 2014
من حيث موقعها في الدساتير	ضمن الفصل 04 "الحقوق والحرّيات" من الباب 01	ضمن من الباب 1 "أحكام عامة"	ضمن الباب 01 المتعلق "بالمبادئ العامة "
من حيث تخصيص فصل خاص بها	لم يتمّ تخصيص مادّة خاصة بها وإنما تمّ ربطها بحرّية الرأي	لم يتمّ تخصيص فصل لها وإنما وردت في فصل "الإسلام دين الدولة	تخصص فصل خاص بها وعدم ربطها بحرمة الفرد كما كان في الدساتير السابقة
من حيث المصطلحات	- حرّية المعتقد	- حرّية المعتقد - حرّية ممارسة الشعائر الدينية	-حرّية المعتقد -ممارسة الشعائر الدينية -حرّية الضمير
من حيث الضمان	إقرار الحرّية دون النصّ على الضمان		إقرار الحرّية والنصّ على ضمانها من خلال استعمال عبارة "الدولة راعية للدين, كافلة لحرّية المعتقد والضمير وممارسة الشعائر الدينية"

الجدول : يمثل مقارنة بين الدساتير المغاربية حول "حرّية الدين والمعتقد"[3]

المبحث الثاني: انفراد في النصّ على حرّية الضمير [4]

[1] الفصلين 74 و76 من الدستور التونسي لسنة 2014.

[13] Le Roy Thierry, «Le constiotutionallisme : quelle réalité dans les pays du Maghreb ? », Revue française de droit constitutionnel, 2009/3 n° 79, p. 543 – 556, DOL : 10.3917/rFdc.079-0543, p. 551

[3] المصدر: من إعداد الأساتذة

[4] Dominique AVON et Youssef ASCHI, «La constitution tunisienne et l'enjeu de la liberté individuelle : un exemple d'accommodement au forceps », [en ligne], disponible sur le lien suivant : http://raisonpublique.fr/article708.html, publié le mardi 3 juin 2014, p 6.

تعتبر حرّية الضمير من الحرّيات الأساسية في النظام الديمقراطي وتضمن الحرّية الفلسفية المتعلق بالماورائيات والحرّية الإيمانية[1]، وسنتناول من خلال هذا المبحث مفهوم حرّية الضمير (المطلب الأول) ثم نتطرق إلى حرّية الضمير في الدساتير المغاربية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: مفهوم حرّية الضمير

تعني حرّية الضمير أن يرجع للفرد وحده أن يقرر اختياره في مجال الإيمان وهذا يعني أن يكون له دين موروث، أو أن يختار دينا حسب اجتهاده الذاتي وقناعته الشخصية أو أن يغير دينه ليعتنق دينا أخر أو أن يبقي في وضع فلسفي آخر[2].

ويقول "حمادي الرديسي" بأن حرّية الضمير ليس لها ثوابت، وهي داخلية باطنية وصامتة[3].

وبالرجوع إلى الفصل (18) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948[4] أو من الفصل 18 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لسنة 1966[5] نلاحظ اقترانا بين حرّية الضمير والتفكير والدين: "لكلّ شخص الحق في حرّية التفكير والضمير والدين...".

ومن خلال هذا نستنتج أن هناك حقا إنسانيا واحدا وشاملا وهو حق الإنسان في التفكير وحقه في الضمير والدين.

ويعتبر رجال القانون أن حرّية الضمير من الحرّيات غير القابلة للاستثناء أو التعليق في حالات الطوارئ وهذا ما نلاحظه من خلال الفصل (04) من العهد الدولي لحقوق الإنسان، مثلما هو الأمر في الحق في الحياة والأمن الشخصي.

وهذه الحرّية تقتضي أن يعتنق الشخص ما يراه صحيحا من معتقدات، وهذا ما ورد في تعليق لجنة حقوق الإنسان على الفصل (18)، ضمن الفقرة الخامسة (05) "حرّية اختيار دين أو معتقد، بما في ذلك تبديل دينه أو معتقده الحالي بدين أو معتقد أخر، أو تبني موقف مناف لكلّ الديانة...".

المطلب الثاني: حرّية الضمير في الدساتير المغاربية

حرّية الضمير هي مسألة هامّة لا يمكن أن نفصلها عن مسألة بناء الدولة المدنية، فالدولة المدنية هي دولة المواطنين، دولة مساواة المواطنين في المطلق بالمعني الموضوعي للكلمة، ونستنتج من ذلك أن هذه الدولة يجب أن تكون منظمتها القانونية قائمة على القانون الوضعي وعلى التداول السلمي على السلطة[6] وقد وردت

"كانت حرية الضمير واحدة من أكثر النقاط المتنازع عليها"، وفي مارس 2013 كتب الأستاذ عياض بن عاشور: "طالما أن الجمعية التأسيسية لا تعترف بحرية الضمير، سوف نكون تحت تهديد التيوقراطي".

[1] عياض بن عاشور" قراءة في مسودة مشروع الدستور, تقييم واقتراحات, التقرير التمهيدي"، جمعية البحوث في الانتقال الديمقراطي، الجمعية التونسية للقانون الدستوري، تونس 17 مارس 2013، ص 12.

[2] منير كخاوي، حرية الضمير، ملتقى علي حول الدستور الجديد للجمهورية التونسية، الجمعية التونسية للقانون الدستوري، يوم السبت 22 فيفري 2014.

[3] د. ماهر عبد مولاه، حقوق الانسان والحريات العامة في تونس، منشورات الأطرش للكتاب المختص، تونس ، 2014 ص 59.

[4] انظر: الفصل 18 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948.

[5] انظر: الفصل 18 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لسنة 1966.

[6] غازي الغرايري، الدولة المدنية، ملتقى علمي للجمعية التونسية للقانون الدستوري، يوم 22 فيفري 2014.

عبارة "الدولة المدنية" صراحة في الدستور التونسي لسنة 2014[1] خلافا للدستورين الجزائري والمغربي، وذهب الدستور التونسي إلى إقرار مدنية الدولة عبر (03) طرق :

_ الإقرار والإفصاح بأن دولة تونس دولة مدنية ضمن الفصل الثاني.

_ يشير الدستور إلى دولة مدنية كتابيا ولكن هذه المرة ليس إقرار وإنما استنتاجا ضمن الفقرة (03) من ديباجة الدستور "في إطار دولة مدنية السيادة فيها للشعب" وهنا ندخل في استنتاج ما تؤدي إليه الدولة المدنية أنّه لا يمكن أن نكون في دولة مدنية السيادة فيها لغير الشعب.

_ الفصل (49) يجعل من الدولة المدنية الحد ما بين الدستور وصلاحيات المشرع، فالمشرع أمامه جدار غير قابل للتجاوز هو أنّه ينظم الحرّيات والحقوق لكن صلاحياته في مجال الحرّيات والحقوق هي مقيدة بالضرورة التي تقتضيها الدولة المدنية والديمقراطية.

وبالرجوع إلى الدساتير المغاربية نلاحظ انفراد الدستور التونسي لسنة 2014 بإدراج حرّية الضمير ضمن الفصل (06) من الدستور "الدولة راعية للدين، كافلة لحرّية المعتقد والضمير وممارسة الشعائر الدينية، ضامنة لحياد المساجد ودور العبادة عن التوظيف الحزبي، وتلتزم الدولة بنشر قيم الاعتدال والتسامح وبحماية المقدسات ومنع النيل منها، كما تلتزم بمنع دعوات التكفير والتحريض على الكراهية والعنف وبالتصدي لها".

وبالتالي نلاحظ عدم الاكتفاء فقط بإدراج حرّية المعتقد كما كان الأمر في دستور 1959، فحرّية الضمير لها مفهوم أوسع مجالا وأشمل من حرّية المعتقد فالضمير لا يتعلق فقط بالمعتقد، فيه جانب ديني ولكنه ليس محصورا فيه فقط.

أمّابالنسبة لحرّية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية فهي تهم أساسا العلاقة ما بين الديانات أو المجموعات الدينية، أمّاالضمير فمن المفروض أن يحيلنا إلى الجانب الفردي في العقيدة لذلك نرى في الفصل (18) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والفقرة (02) من المادّة (18) من العهد الدولي العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية التأكيد على سيادة الفرد على نفسه وعلى ذاته في المسألة المتعلقة بالعقيدة.

ونلاحظ من خلال الفصل (06) من الدستور التونسي لسنة 2014 أنّه نصّ على حرّية الضمير دون النصّ على مسألة استنكاف الضمير وهي نتيجة حتمية للإقرار بحرّية الضمير، لهذا نجد الدستور الألماني أكد على هذه المسألة بقوة وكذا الدستور البرتغالي، ويعني ذلك أن لا يكره الشخص على أفعال يستنكفها ضميره أو يرفضها[2].

حرّية الضمير	الدستور الجزائري لسنة 1996	الدستور المغربي لسنة 2011	الدستور التونسي لسنة 2014

[1] هناك بعض الدساتير لا نجد فيها إقرار للصيغة المدنية بل نجد نقيضها فهي تعطي مكانة للمؤسسة العسكرية أو تعترف للحاكم فيها بإمارة المؤمنين أو لا تقرب أن المواطنين سواسية أو لا تقر بأن المواطنين ينظر إليهم بصفة مطلقة بطبيعتهم المدنية وهناك دساتير تقر اليوم أن توزيع السلطة يكون على أساس عرقي أو طائفي كل هذا يعتبر نقيض الدولة المدنية.

[2] منير كخاوي، حرية الضمير، المرجع نفسه.

تكريس حرّية الضمير ضمن الفصل (06)	لم ينصّ على حرّية الضمير	لم ينصّ على حرّية الضمير	

الجدول: يمثل مقارنة بين الدساتير المغاربية حول «حرّية الضمير»[1]

الخاتمة :

احتلت حرّية الدين والمعتقد مكانة متميزة ضمن الدساتير المغاربية، فمن جهة أجمعت الدساتير المغاربية على النصّ على حرّية الدين والمعتقد لكن بصيغة تباينية تختلف من دستور لآخر، وانتهجت أسلوبين مختلفين عند تكريسها لهذه الحرّية، أمّابالتأكيد عليها مباشرة أو النصّ عليها بعد التذكير بأن الإسلام هو الدين الرسمي للدولة.

ومن جهة أخرى انفرد الدستور التونسي لسنة 2014 بالنصّ على حرّية الضمير صراحة ضمن الفصل السادس (06).

ورغم أن هذه الحرّية تكتسب أهمية بالغة في تونس إلا أنّها تثير العديد من الاستفهامات، لأن ممارسة حرّية الضمير يمكن أن تؤدي إلى انتهاك المقدسات، وكيف سيقع التعاطي مع مثل هذه التصرفات؟ وهل تندرج في حرّية الضمير وحرّية التعبير والإبداع أم أنّها تنال من المقدسات؟.

كما نلاحظ من خلال الفصل (06) أنّه تضمن حرّية الضمير وفي نفس الوقت احترام المقدسات، فكيف سيقع التعامل مع هذين العنصرين؟.

ذلك أن حرّية الضمير تتيح تناول بعض الموضوعات التي قد لا تحترم المعتقدات وتنتهك المقدسات.

ومن خلال هذا الفصل نلاحظ أن هناك خلط بين حرّية المعتقد وحرّية الضمير وهذا غير مقبول.

كما جاء في الفصل (06) عبارة "ضامنة لحياد المساجد ودور العبادة عن التوظيف الحزبي" ويقصد بتحييد دور العبادة عدم مساندة أي حزب سياسي من طرف الأئمة وكذلك عدم الخوض في المسائل السياسية، وهذا ما جعل بعض المحللين السياسيين يعتبرون أن اغتيال شكري بلعيد في 2013/02/06 هو نتيجة طبيعية للحملات التكفيرية التي تعرض لها الفقيد والتي تسببت فيها بعض الحركات الدينية داخل المساجد وخارجها

إضافة إلى النصّ على عبارة "حماية المقدسات ومنع النيل منها" رغم تخلي منظمة الأمم المتحدة عن مفهوم "الاعتداء على الديانات" منذ مارس 2011.

قائمة المراجع :

_ الكتب:

1- الأزهر بوعوني، مجموعة النصوص المتعلقة بالتنظيم السياسي والحرّيات العامة، منشورات المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1989.

2- محمد رضا بن حماد، المبادئ الأساسية للقانون الدستوري والأنظمة السياسية، الطبعة الثانية محينة، تونس 2010.

3- د. ماهر عبد مولاه, حقوق الانسان والحرّيات العامة في تونس , منشورات الأطرش للكتاب المختص , تونس 2014.

[1] المصدر: من إعداد الأساتذة

_ المقالات :

_ باللغة العربية :

1- عياض بن عاشور«قراءة في مسودة مشروع الدستور, تقييم واقتراحات, التقرير التمهيدي», جمعية البحوث في الانتقال الديمقراطي, الجمعية التونسية للقانون الدستوري , تونس 17 مارس 2013.

2- سلوى الحمروني، التوطئة والمبادئ العامة، يوم دراسي للجمعية التونسية للقانون الدستوري بعنوان الدستور بين المناقشة والمصادقة، الخميس 09 جانفي 2014.

3- شوقي قداس، المقهى السياسي: الحقوق والحرّيات، جمعية حراك للتنمية والديمقراطية، بتاريخ 20 أكتوبر2013 www.chawki gaddes.org

_ باللغة الفرنسية :

1-Dominique AVON et Youssef ASCHI, «La constitution tunisienne et l'enjeu de la liberté individuelle : un exemple d'accommodement au forceps », [en ligne], disponible sur le lien suivant : http://raisonpublique.fr/article708.html, publié le mardi 3 juin 2014.

2 - Le Roy Thierry, «Le constiotutionallisme : quelle réalité dans les pays du Maghreb ? », Revue française de droit constitutionnel, 2009/3 n° 79, p. 543 – 556, DOL : 10.3917/rFdc.079-0543

_ ملتقيات وأيام دراسية:

_ باللغة العربية :

1- غازي الغرايري، الدولة المدنية، ملتقى علمي للجمعية التونسية للقانون الدستوري، يوم 22 فيفري 2014.

2- منير كخاوي، حرّية الضمير، ملتقى على حول الدستور الجديد للجمهورية التونسية، الجمعية التونسية للقانون الدستوري، يوم السبت 22 فيفري 2014.

_ باللغة الفرنسية :

1-Chawki Gaddes, libertés & constitution, secrétaire général de l'association tunisienne de droit constitutionnel, 22 février 2012, p. 1 , disponible sur le lien suivant : www.chawki gaddes.org

_ مذكرات :

1- ليلى التوكابري بن زيتون، مكانة حقوق الإنسان والحرّيات الأساسية في الدستور التونسي، مذكرة للإحراز على شهادة الدراسات المعمقة في العلوم السياسية، جامعة تونس المنار، كلّية الحقوق والعلوم السياسية بتونس، 2003 – 2004.

2- ثريا النجومي، الحماية الجزائية الدولية لحقوق الإنسان، رسالة لنيل شهادة الدراسات المعمقة في الحقوق، جامعة تونس III، كلّية الحقوق والعلوم السياسية بتونس، السنة الجامعية 2007/2006.

الدساتير:

الدساتير الجزائرية :

1-الميثاق الوطني للجمهورية الجزائرية لسنة 1976.

2-دستور الجمهورية الجزائرية، الصادر في 08 سبتمبر 1963.

3-دستور الجمهورية الجزائرية، الصادر في 19 نوفمبر 1976.

4-دستور الجمهورية الجزائرية، الصادر في 23 فيفري 1989.

5-دستور الجمهورية الجزائرية، الصادر في 07 نوفمبر 1996.

الدساتير المغربية :

1-دستور المملكة المغربية، الصادر في 14 ديسمبر 1962.

2-دستور المملكة المغربية، الصادر في 31 يوليو 1970.

3-دستور المملكة المغربية، الصادر في 10 مارس 1972.

4-دستور المملكة المغربية، الصادر في 09 أكتوبر 1992.

5-دستور المملكة المغربية، الصادر في 07 أكتوبر 1996.

6-دستور المملكة المغربية، الصادر في 17 يونيو 2011.

الدساتير التونسية :

1-دستور الجمهورية التونسية، الصادر في 01 جوان 1959.

2-التنقيح الدستوري، الصادر في 01 جوان 2002.

3-مشروع دستور الجمهورية التونسية، الصادر في 01 جوان 2013.

4-دستور الجمهورية التونسية، الصادر في 27 جانفي 2014.

_ الاتفاقيات الدولية :

1- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 10 ديسمبر 1948.

2- اتفاقية الحقوق المدنية والسياسية، الصادرة عن الأمم المتحدة سنة 1966.

العقار الاقتصادي في الجزائر:

أداة لجلب الاستثمار

د. حميدي فاطيمة
كلّية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة مستغانم

ملخص

تحتاج الجزائر اليوم إلى وعاء عقاري يساعد الحكومة على تنفيذ برامجها التنموية التي سطرتها طيلة عشرين سنة، وعلى هذا الأساس سعت الوزارة الوصية إلى توفير العقار الاقتصادي الكفيل بجلب العديد من المشاريع الاستثمارية لتغطية العجز الذي حقّقته ميزانية الدولة بعد انخفاض أسعار النفط. لقد تظافرت جهود عدّة وزارات خلال السنوات الثلاثة الماضية من أجل تغيير نمط الاستثمار وتحسينه تدريجيا، بتقريب المستثمر من الإدارة ومنحه تحفيزات وتسهيلات تجعله مرتاحا لإقامة مشروعه. ومن هذا المنطلق تحقّق بلادنا التنمية المستدامة المتوخّاة في كلّ القطاعات .

كلمات مفتاحية: العقار، النشاط الاقتصادي، الاستثمار، التحفيزات.

Summary

need Algeria today to the real estate pot helps the government on the implementation of development programs for the duration of twenty years, and on this basis, the ministry has sought to provide economic commandment drug sponsor to bring many of the investment projects to cover the deficit achieved State budget after a drop in oil prices. Several ministries have efforts during the past three years in order to change the pattern of investment and gradually improve, by bringing the investor's management and grant incentives and facilities to make it comfortable for a project. In this sense our country check Sustainable development envisaged in all sectors.

مقدمة

أعلنت الجزائر في بداية التسعينات اختيارها لنظام اقتصادي جديد يدعى بنظام اقتصاد السوق، على هذا الأساس اتخذت إجراءات عديدة لتطبيقه فعليا من خلال إصدار ترسانة من النصوص القانونية وتكليفها لهيئات مهمّتها الرئيسية تنفيذ مبادئه قصد تحقيق إصلاح شامل للاقتصاد الوطني.

وحتى تقوي بلادنا مركزها على الساحة الدولية كان لزاما عليها التخطيط لاستراتيجية محكمة خلال هذه الحقبة الزمنية إلى يومنا هذا، وكان لابدّ حينئذ من دفع عجلة الاستثمار في كلّ القطاعات وذلك لا يتحقّق إلا بتوفير العقار الاقتصادي باعتباره الوعاء الرئيسي الذي تعتمد عليها الدولة في تحقيق التنمية الشاملة قصد القضاء على بؤر الفقر، والبطالة، والأمية التي أضحت اليوم من المؤشرات الاقتصادية لتحقيق التنمية المستدامة.

ومن ثمّ، فإنّ العقار الاقتصادي يلعب دورا مهمًّا في جلب الاستثمار بإقامة عدّة مشاريع لإنشاء مؤسّسات صغيرة ومتوسّطة تدعّم الصناعة الوطنية، وتوفّر مناصب الشغل فتقضي إذن على شبح الاستيراد من جهة، وتشجّع الصادرات نحو الخارج من جهة أخرى.

إنّ الحديث عن العقار الاقتصادي اليوم يتطلّب معرفة واقعه وذلك بالتطرّق إلى النصوص القانونية المتعلّقة به، وكذا الهيئات المكلّفة بتسييره، ثمّ بيان السياسة المتّبعة من الدولة لاستخدام العقار الاقتصادي كأداة لجلب الاستثمار.

الفصل الأول: واقع العقار الاقتصادي في الجزائر

يظهر اهتمام الدولة بالعقار الاقتصادي باعتباره آلية من آليات جلب الاستثمار منذ بداية التسعينات[1] أين بادرت باتّخاذ تدابير أسهمت بدورها في إصدار عدّة نصوص قانونية تتماشى والنظام الاقتصادي الجديد وهيئات قادرة على تنفيذ القرارات المتعلّقة به على النحو الآتي:

المبحث الأول: النصوص القانونية المتعلّقة بالعقار الاقتصادي

أصدر المشرّع الجزائري نصوصا قانونية ترتبط بالعقار الاقتصادي من سنة 1990 إلى يومنا هذا، على هذا تمّ تقسيم هذه الحقبة الزمنية بين فترتين. تمتدّ الفترة الأولى من سنة 1990 إلى 2006، بينما حدّدت الفترة الثانية بين سنة 2007 إلى يومنا هذا.

المطلب الأول: النصوص القانونية الصادرة بين الفترة من سنة 1990 إلى سنة 2006

يتّضح جليا من خلال استقراء النصوص القانونية الصادرة بعد استرجاع الدولة لسيادتها الوطنية غياب تعريف للعقار، بداية بالقانون الأسمى للبلاد الصادر في 10 سبتمبر 1963 [2] أين نصّ صراحة على تبعية الأملاك العقارية للدولة بالنظر إلى النظام الاشتراكي المتبع، بل استلزم الأمر صدور القانون المدني[23] لتحديد مصطلح العقار بموجب الفقرة الأولى من المادة 683 التي تقضي ب:" كلّ شيء مستقر بحيزه وثابت فيه ولا يمكن نقله منه دون تلف فهو عقار، وكلّ ماعدا ذلك من شيء فهو منقول".

وفي نفس السياق استدعت الضرورة تحديد معنى مصطلح العقار الاقتصادي بعد أن غيرت الجزائر نظامها الاقتصادي من الاشتراكية إلى الرأسمالية، بموجب الدستور الصادر في الفاتح من مارس سنة 1989[4].

إنّ اتباع الدولة مسارًا اقتصاديا جديدًا يفرض علىها تهيئة البيئة الملائمة لتجسيده واقعيا، خاصّة وأنّه يقوم على قواعد تسهل حرية التجارية والصناعة. وتعمل على بعث الاستثمار بتوفير العقار، وعلى هذا الأساس تدخّل المشرّع الجزائري لتنظيم الأملاك العقارية وبيان أصنافها من خلال القانون رقم 90 - 25 الذي يتضمّن التوجيه العقاري[3]، إذ تنقسم الأملاك العقارية[4] إلى أملاك عقارية وطنية[1]، وأملاك عقارية خاصّة[2]، وأملاك وقفية[3].

---

[1] موهوبي محفوظ، نمركز العقار من منظور قانون الاستثمار، مذكرة ماجستير، كلّية الحقوق بودواو، جامعة بومرداس، السنة الجامعية 2008-2009 ، ص. 5.

[2] جريدة رسمية مؤرخة في10سبتمبر 1963 ، عدد 64، ص5.

[3] الأمر رقم 75-58 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 المتضمن القانون المدني، الجريدة الرسمية المؤرخة في 19 ديسمبر 1975، العدد 101، الصفحة 1073

[4] المرسوم الرئاسي رقم 89-18 المؤرخ في 28 فيفري 1989 المتضمن الدستور، الجريدة الرسمية المؤرخة في 19 مارس 1989، العدد9، الصفحة 2

[3] القانون رقم 90-25 المؤرخ في 8نوفمبر 1990 المتضمن التوجيه العقاري، الجريدة الرسمية المؤرخة في18نوفمبر 1990، العدد 49 ، الصفحة 1560.

[4] المادة 23 من القانون رقم 90-25 السابق الذكر التي تنص:"تصنف الأملاك العقارية على اختلاف أنواعها ضمن الأصناف القانونية الآتية:

- الأملاك الوطنية،
- أملاك الخواص أو الأملاك الخاصّة،

ولما كانت الجزائر تتمتع بمساحة شاسعة من الأراضي، ارتأت الدولة التفصيل في الأحكام المتعلقة بمختلف التصنيفات المذكورة أعلاه، إذ صدر القانون[4]رقم 90-30 الذي يحدّد مكونات الأملاك الوطنية[5] والقواعد الخاصّة بتكوينها وتسييرها ومراقبة استعمالها، ثم القانون[6] رقم 91-10 المتعلق بالأوقاف والقانون رقم 91-11 الذي يتضمن القواعد المتعلقة بنزع الملكية من أجل المنفعة العامة[7].

لم يقف الأمر عند هذا الحد بل تم صدور عدة مراسيم تنفيذية[8] تتعلق بتحديد شروط إدارة الأملاك الخاصّة والعامة التابعة للدولة[9] وعملية جرد الأملاك الوطنية[10]. ولما كان النشاط العقاري يلعب دورا هاما في دفع عجلة التنمية الاقتصادية تدخل المشرع الجزائري[11] لتعديله تماشيا مع التحولات الطارئة في هذا المجال.

يجدر القول أنّ الدولة سعت جاهدة لتحرير الاقتصاد الوطني فكانت أول خطوة ترقية الاستثمار الوطني الخاصّ والأجنبي بإصدار المرسوم التشريعي[12] رقم 93-12 المؤرخ في الخامس من شهر أكتوبر 1993 الذي بموجبه سطّرت الحكومة آنذاك مبادئ أساسية للاستثمار، والهيئات المكلّفة بتجسيده و كذا الضمانات

-الأملاك الوقفية".

[1] المادة 24 من القانون رقم 90-25 السابق الذكر.

[2] المادة 27 من القانون رقم 90-25 السابق الذكر.

[3] المادة 31 من القانون رقم 90-25 السابق الذكر.

[4] المادة الأولى من القانون رقم 90-30 المؤرخ في1ديسمبر 1990 المتضمن الأملاك الوطنية، الجريدة الرسمية في 1ديسمبر 1990،ع 52، ص 1560 .

[5] المادة الثانية من القانون رقم 90-30 السابق الذكر التي تنص: "عملا بالمادتين 17 و18 من الدستور، تشمل الأملاك الوطنية على مجموع الأملاك والحقوق المنقولة والعقارية التي تحوزها الدولة وجماعاتها الإقليمية في شكل ملكية عمومية أو خاصّة.وتتكوّن هذه الأملاك الوطنية من:
- الأملاك العمومية والخاصّة التابعة للدولة ،
-الأملاك العمومية والخاصّة التابعة للولاية،
-الأملاك العمومية والخاصّة التابعة للبلدية".

[6] القانون رقم 91-10 المؤرخ في 27ابريل 1991 المتعلق بالأوقاف، الجريدة الرسمية المؤرخة في8 ماي 1991، العدد 21، الصفحة 690.

[7] القانون رقم 91-11 المؤرخ في 27ابريل 1991 الذي يحدّد القواعد المتعلقة بنزع الملكية من اجل المنفعة العمومية، الجريدة الرسمية المؤرخة في8 ماي 1991، العدد 21، الصفحة 690.

[8] المرسوم التنفيذي رقم 91-175 المؤرخ في 28 ماي1991 الذي يحدّد القواعد العامة للتهيئة و للتعمير والبناء، الجريدة الرسمية المؤرخة في1جوان 1991 ، العدد 26 ، الصفحة953. والمرسوم التنفيذي رقم 91-176 المؤرخ في 28 ماي1991 الذي يحدّد كيفيات تحضير شهادات التعمير ورخصة التجزئة وشهادة التقسيم ورخصة البناء وشهادة المطابقة ورخصة الهدم وتسليم ذلك، الجريدة الرسمية المؤرخة في1جوان 1991 ، العدد 26 ، الصفحة962.و المرسوم التنفيذي رقم 91-177 المؤرخ في 28 ماي1991 الذي يحدّد إجراءات إعداد المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير والمصادقة عليه ومحتوى الوثائق المتعلقة به، الجريدة الرسمية المؤرخة في1جوان 1991 ، العدد 26 ، الصفحة974. و المرسوم التنفيذي رقم 91-178 المؤرخ في 28 ماي1991 الذي يحدّد إجراءات إعداد مخططات شغل الأراضي والمصادقة عليها والوثائق المتعلقة بها، الجريدة الرسمية المؤرخة في1جوان 1991 ، العدد 26 ، الصفحة978 .

[9] المرسوم التنفيذي رقم 91-455 المؤرخ في 23 نوفمبر1991 الذي يحدّد شروط إدارة الأملاك الخاصّة والعامة التابعة للدولة وتسييرها ويضبط كيفيات ذلك ، الجريدة الرسمية المؤرخة في24نوفمبر 1991 ، العدد60، الصفحة 2312 .

[10] المرسوم التنفيذي 91-456 المؤرخ في23 نوفمبر 1991 الذي يتعلق بجرد الأملاك الوطنية، الجريدة الرسمية في24نوفمبر 1991 ، ع 60، ص 2343 .

[11] المرسوم التشريعي 93-03 المؤرخ في1 مارس 1993 الذي يتعلق بالنشاط العقاري، الجريدة الرسمية المؤرخة في3مارس 1993 ، ع4، ص 4 .

[12] الجريدة الرسمية المؤرخة في10 أكتوبر 1993، العدد 64، الصفحة 3.

والتحفيزات الموجهة للرجال الأعمال الخواص والأجانب[1]. لكن ما يعاب على هذا النص القانوني إهماله الحديث عن العقار الاقتصادي بذكر مفهومه صراحة.

إنّ غياب تعريف للعقار الاقتصادي يعيق مسار انجاز المشاريع بالرغم من الجهود المبذولة المذكورة في المرسوم المذكور أعلاه، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن هذا المصطلح يرتبط بالأصول التي تخصصها الدولة لإقامة مشاريع مرتبطة بالنشاطات الاقتصادية من توزيع وإنتاج وصناعة. وهذا بالفعل ما جسدته المادة الثانية من الأمر 01 -03 المتعلق بتطوير الاستثمار[2] والمؤرخ في العشرين من شهر أوت 2001. وفي نفس السياق، بين الخبراء الاقتصاديون أن توفير مناخ استثمار ملائم يرتبط بإنشاء مؤسسات صغيرة ومتوسطة[3] لتحقيق النشاط المطلوب فعليا مع المحافظة على البيئة، الأمر الذي ترتب عليه إصدار نصوص قانونية مكملة كالقانون المتعلق بترقية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة[4] والقانون المتعلق بتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة[5] ثم القانون المتعلق بإنشاء المدن الجديدة[6].

لقد عرقلت البيروقراطية[7] التي انتشرت في أوساط الإدارة الجزائرية المسار المنتظم للاستثمار الذي سطرته الدولة لتحقيق سياسة الانتعاش الاقتصادي من سنة 2001 إلى غاية سنة 2004 بموجب عملية الخوصصة للمؤسّسات الاقتصادية العمومية وإعادة هيكلتها، الأمر الذي ترتّب عنه تعديل قانون الاستثمار سنة 2006 .

المطلب الثاني: النصوص القانونية الصادرة بين الفترة من سنة 2007 إلى يومنا هذا

أدخل المشرّع الجزائري تعديلات على القانون المتعلق بتطوير الاستثمار في 15 جويلية 2006 بموجب الأمر[8] الأمر[8] رقم 06-08 محاولة منه لاستدراك الثغرات التي عرفها النص القانوني السابق، وعلى إثر ذلك أصدر النصوص التطبيقية[9] المتعلقة بالهياكل المكلّفة بتنفيذ السياسة الوطنية للاستثمار. إذ تطرق لأول مرة

---

[1] فريدة مزياني، دور الجماعات المحلية في مجال الاستثمار، مجلة الاجتهاد القضائي، العدد 6، 2009 ،الصفحة 54 و56.

[2] الجريدة الرسمية المؤرخة في 23اوت 2001، العدد47، الصفحة 3.

[3] بن حمودة محمود و بن قانة اسماعيل، أزمة العقار في الجزائر ودوره في تنمية الاستثمار الأجنبي، مجلة الباحث، العدد 5-2007 ، الصفحة62.

[4] القانون رقم 01-18 المؤرخ في12 ديسمبر 2001 يتضمن القانون التوجيهي لترقية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، الجريدة الرسمية المؤرخة في15 ديسمبر 2001، الصفحة 4.

[5] القانون رقم 01-20 المؤرخ في12 ديسمبر 2001 المتعلق بتهيئة الافليم وتنميته المستدامة، الجريدة الرسمية المؤرخة في15 ديسمبر 2001، العدد77 ، الصفحة 18.

[6] القانون رقم 02-08 المؤرخ في 8 ماي 2002 المتعلق بشروط إنشاء المدن الجديدة وتهيئتها، الجريدة الرسمية المؤرخة 14 مايو 2002، ع 34 ، ص 4 4

[7] موهوبي محفوظ، مذكرة الماجستير السالفة الذكر، الصفحة 106.

[8] الجريدة الرسمية المؤرخة في15 جويلية 2006، العدد47، الصفحة 17.

[9] المرسوم التنفيذي رقم 06-355 المؤرخ في 9اكتوبر 2006 المتعلق بصلاحيات المجلس الوطني للاستثمار و تشكيلته وتنظيمه وسيره ، الجريدة الرسمية المؤرخة في 11أكتوبر 2006 ، العدد 64، الصفحة 12. والمرسوم التنفيذي رقم 06-356 المؤرخ في 9اكتوبر 2006 يتضمن صلاحيات الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية المؤرخة في 11أكتوبر 2006 ، العدد64، الصفحة 13 و المرسوم التنفيذي 06-357 المؤرخ في 9 أكتوبر 2006 الذي يتضمن تشكيلة لجنة الطعن المختصة في مجال الاستثمار وتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية المؤرخة في 11أكتوبر 2006 ، العدد64، الصفحة 20.

لمصطلح العقار الاقتصادي حين تحديده لمهام الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري خاصّة وأن بلادنا[1] بلادنا[1] اتبعت خلال هذه المرحلة من 2004 إلى 2009 سياسة دعم النمو الاقتصادي والذي لا يتحقّق إلاّ بوجود بوجود وعاء عقاري مخصص للأنشطة الاقتصادية يسمى بالعقار الاقتصادي.

لكن المشرع أراد بعد تحديده لهذه الهيئات بيان نوع الأراضي التي تكون موضوع الاستثمار إن كانت تابعة للأملاك الخاصّة أو العمومية التابعة للدولة أو الجماعات الإقليمية وكذا الطرق المتاحة للحصول عليها وهذا ما وضحه الأمر[2] رقم 06-11 المؤرخ في 30 أوت 2006 الذي أكّد بموجبه أن الأملاك الخاصّة التابعة للدولة للدولة والأصول المتبقية عن المؤسسات العمومية واستثنائيا بعض الأملاك الوطنية تكون محل مشاريع استثمار عن طريق عقود إدارية .

ولما كانت الجزائر تملك مساحة شاسعة من الأراضي التي تضمن لها التطور الاقتصادي المستدام[3] وتوفر لها الأمن في تحقيق التنمية، أسندت الحكومة مهمة ضبط العقار الاقتصادي على الصعيد الوطني لمؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري تسمى بالوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري وهذا ما حدّده المرسوم التنفيذيرقم 07-119 المؤرخ في 23 أبريل 2007 المنظم لمهامها وتسييرها وكذا تشكيلتها[4]. بينما على الصعيد المحلي فتتكفل به لجنة المساعدة على تحديد الموقع وترقية الاستثمارات وضبط العقار والتي حدّد مهامها وسيرها المرسوم التنفيذي رقم 07-120 المؤرخ في 23 ماي 2007[5] .

وفي نفس المطاف، قد اعترى الغموض العلاقة التعاقدية التي تجمع المستثمر بالإدارة المكلّفة بالتنازل عن العقار الاقتصادي أو منح حق الامتياز المتعلق به لذا صدر مرسوم تنفيذي[6] آخر رقم 07- 121 المؤرخ في 23 ابريل 2007 و المتعلق بمنح حق الامتياز والتنازل بالمزاد العلني والتراضي عن الأراضي التابعة للأملاك الخاصّة للدولة والموجهة لإنجاز الاستثمار لفائدة أشخاص طبيعيين أو معنويين تابعيين للقطاع العام أو الخاصّ لتوضيح أحكام المواد 4 و 10 و12 من الأمر رقم 06-11 باستثناء الأراضي المبينة في المادة 2 منه. إذ عالج هذا النص القانوني كيفية تقديم المستثمر لطلب الحصول على عقار لتنفيذ وانجاز مشروعه، والجهة المانحة له، ثم طريقة منح حق الامتياز إما عن طريق المزاد العلني المفتوح أو بالتعهدات المختومة في ولايات معينة هي: وهران ، الجزائر ، عنابة و قسنطينة، أو ببلديات مقر الولايات وكذا مقر الدائرة لولايات الشمال. كما يمكن أن يتم منح حق الامتياز بالتراضي على أساس إتاوة إيجارية سنوية تحدّدها إدارة أملاك الدولة عندما تكون الأراضي واقعة خارج البلديات المبينة في المادة الخامسة أو في بلديات ولايات الجنوب. فجاء المرسوم

---

[1] ايت عيسى عيسى، المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، آفاق وقيود، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، ع: السادس، 2009، ص 279 .

[2] يحدّد الأمر شروط وكيفيات منح الامتياز والتنازل عن الأراضي التابعة للأملاك الخاصّة للدولة والموجهة لانجاز مشاريع استثمارية، الجريدة الرسمية المؤرخة في 30اوت 2006، العدد 53، الصفحة 4.

[3] تقرير المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين والمنظمة الأمم المتحدة للتنمية والصناعة، برنامج تطوير دور الصناعات الصغيرة والمتوسطة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول العربية للفترة 2010-2013 ، جوان 2009 .

[4] الجريدة الرسمية المؤرخة في25 أبريل 2007، العدد 27، الصفحة3.

[5] الجريدة الرسمية المؤرخة في25 أبريل 2007، العدد 27، الصفحة 7.

[6] الجريدة الرسمية المؤرخة في25 أبريل 2007، العدد 27، الصفحة9 .

التنفيذي[1] رقم 07-122 المؤرخ في 23 ابريل 2007 الذي يوضح شروط وكيفيات تسيير الحافظة العقارية التابعة لأصول المتبقية عن المؤسسات المنحلة المستقلة وغير المستقلة وكذا المؤسسات العمومية الاقتصادية على مستوى المناطق الصناعية. لكن هذه التدخلات التشريعية لم تكن كافية في نظر المتعاملين الاقتصاديين لتطبيق الإستراتيجية المتفق عليها مع الدولة والشريك الاجتماعي فكان حينئذ انتظار تسهيلات أخرى للعقار الاقتصادي التابع للدولة خاصّة بعد تعديل القانون المتعلق بالأملاك الوطنية بموجب الأمر[2] رقم 08-14 المؤرخ في 20 جويلية 2008، تبعا لذلك صدر الأمر[3] رقم 08-04 المؤرخ في الفاتح من سبتمبر 2008 لبيان شروط وكيفيات منح حق الامتياز للأراضي التابعة للأملاك الخاصّة بالدولة لانجاز مشاريع استثمارية. ومن ثم ألغى هذا النص الجديد الشروط المذكورة أنفا، إذ استبدل المدة الممنوحة للمستثمر إثر منحه حق الامتياز من 20 إلى 33 سنة قابلة للتجديد دون أن تتعدى 99 سنة إما عن طريق المزاد العلني أو بالتراضي[4]. لكن كلّما كان العقار[5] محل الاستثمار متعلق بالسياحة أو بمدينة جديدة أو يهم الاقتصاد الوطني فهذا يتطلب تدخل الوزارات المعنية على التوالي وزارة السياحة، وزارة البيئة وتهيئة الإقليم، وزارة السكن والمدينة والعمران وأخيرا وزارة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وترقية الاستثمار.

كما تجدر الإشارة، أنّه لا يتجسّد تطوّر في الاقتصاد الوطني إلا إذا كان توازن بين القطاع العام والخاصّ من حيث المشاريع والامتيازات الممنوحة لكليهما، بيد أنّ هذا الأمر يتطلب تنظيم للأراضي الموجودة باعتبار الدولة هي المالكة للعقار. مما يستدعي إبراز طرق جديدة للتنازل عنه بمنح الامتياز عن طريق المزاد العلني المفتوح[6] أو المحدود[7] أو بالتراضي[8] وضحها المرسوم التنفيذي[9] 09 -152 المؤرخ في 2 ماي 2009 الذي جاء جاء ليفسر المواد 3، و7، و14من الأمر 08-04 المذكور أعلاه .

ومادام أن تحقيق التنمية المستدامة[10] في الاستثمار يتطلب الترشيد في استغلال العقار المخصص له فلقد قررت الحكومة استغلال الأصول المتبقية من عملية خوصصة المؤسسات العمومية التابعة للقطاع العام بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-153[11] المؤرخ في 2 ماي 2009 الذي حدّد شروط وكيفيات منح الامتياز للأصول المتبقية للمؤسسات المستقلة وغير المستقلة المنحلة والأصول الفائضة التابعة للمؤسسات العمومية

[1] الجريدة الرسمية المؤرخة في25 أبريل 2007، العدد 27، الصفحة 23.
[2] الجريدة الرسمية المؤرخة في 3 أوت 2008 ، العدد 44 ، الصفحة 10.
[3] الجريدة الرسمية المؤرخة في 3 سبتمبر 2008، العدد 49، الصفحة 4.
[4] المادة الرابعة من الأمر رقم 08-04 السالف الذكر.
[5] المادة الخامسة من الأمر 08-04 السابق الذكر.
[6] المادة الثانية من المرسوم التنفيذي 09-152 السابق الذكر.
[7] المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي 09-152 السالف الذكر.
[8] المادة 14 من المرسوم التنفيذي 09-152 السالف الذكر.
[9] الجريدة الرسمية المؤرخة في 6 ماي 2009، العدد 27 ، الصفحة 7.
[10] مراد ناصر، التنمية المستدامة في الجزائر، مجلة التواصل، العدد26 ، جوان 2010 ، الصفحة139.
[11] الجريدة الرسمية المؤرخة في 6 ماي 2009، العدد 27 ، الصفحة 7.

الاقتصادية ببيان دفتر الشروط النموذجي لهذه العملية، وأسند مهمة تسير هذه الحافظة العقارية للوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري .

وفي نفس السياق، صدر مرسوم تنفيذي ثالث[1] رقم 10-02 المؤرخ في 12 جانفي 2010 يطبق أحكام المادة الخامسة من الأمر رقم 04-08 السالف الذكر يتضمن تنظيم لجنة المساعدة على تحديد الموقع وترقية الاستثمار وضبط العقار.إذ تعمل هذه اللجنة على وضع كلّ التسهيلات للمستثمر محليا. لكن توافر شرطي الاستقرار والأمن في العلاقات الاقتصادية بالدولة حفز المستثمر الأجنبي للدخول إلى السوق الجزائري بالمنافسة المشروعة مما استدعى تعديل مهام الوكالة الوطنية للوساطة والضبط إلى التسيير، والترقية، والوساطة والضبط للأملاك الخاصّة للدولة الموجودة في المناطق الصناعية ومناطق النشاط أو كلّ فضاء مخصص لنشاط اقتصادي بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-126 المؤرخ في 19 مارس 2012[2] .

إنّ انجاز المستثمر الوطني والأجنبي لمشروعه يحتاج لدعم الدولة ماليا وهذا ما اتضح جليا في قوانين المالية طيلة هذه المرحلة وأحسن دليل قانون المالية[3] رقم 12-12 المؤرخ في 26 ديسمبر 2012 المتعلق بالسنة المالية 2013 أين أكدت عدة مواد[4] تتعلق بأملاك الدولة إعفاءات من حقوق التسجيل ورسوم الشهر العقاري. العقاري. وكذا قانون رقم 13-08 المؤرخ في 30 ديسمبر2013 المتضمن قانون المالية لسنة 2014[5] حيث أشارت المادة المادة 58 منه إلى الإعفاء من ضريبة على الأرباح على الشركات والرسم على النشاط المهني للاستثمارات المحدّدة في المادتين 1و2 من قانون الاستثمار رقم 01-03 وكذا منح المستثمر الأجنبي امتيازات جبائية وشبه جبائية ثم أضاف قانون المالية لسنة 2015 تسهيلات أخرى تتمثل في منح السلطة للوكالة الوطنية للاستثمار بدراسة ملفات بدلا من المجلس الوطني للاستثمار، إدراج إعفاء من حقوق التسجيل ومصاريف الإشهار العقاري على حق امتياز لأملاك عقارية مبنية وغير مبنية موجهة للاستثمار، إعفاء مؤقت عن الضرائب على الأرباح والدخل

---

[1] الجريدة الرسمية المؤرخة في 10 يناير 2010 ، العدد4، الصفحة 7.

[2] الجريدة الرسمية 25 مارس 2012، العدد 17، الصفحة 13.

[3] الجريدة الرسمية 30ديسمبر 2012 ،العدد72، الصفحة 2.

[4] المادة 32 من القسم الثاني المتعلق بأحكام تخص أملاك الدولة من القانون رقم 12-12 السابق الذكر تنص: "تعفى عقود الامتياز على الأملاك العقارية التابعة للأملاك الخاصّة بالدولة، التي تعدها إدارة أملاك الدولة في إطار تسوية أملاك عقارية المحازة على سبيل الانتفاع من طرف المؤسسات العمومية الاقتصادية والمؤسسات ذات الطابع الصناعي والتجاري، من حقوق التسجيل والرسم العقاري ومبالغ الأملاك العقارية". و المادة 34 التي تقضي ب:"تعدل أحكام المادة 5من الأمر 08-04 الذي يحدّد شروط وكيفيات منح الامتياز على الأراضي التابعة للأملاك الخاصّة بالدولة والموجهة لإنجاز مشاريع استثمارية المعدلة والمتممة بموجب المادة 15 من القانون رقم 11-11 المؤرخ في 18يوليو 2011 المتضمن قانون المالية التكميلي لسنة 2011 وتحرر كما يأتي: المادة 5: يرخص الامتياز بالتراضي بقرار من الوالي:

- بناء على اقتراح لجنة المساعدة على تحديد الموقع وترقية الاستثمارات وضبط العقار على الأراضي التابعة للأملاك الخاصّة بالدولة، والأصول العقارية المتبقية للمؤسسات العمومية المحلة والأصول الفائضة للمؤسسات العمومية الاقتصادية وكذا الأراضي التابعة للمناطق الصناعية والمناطق النشاط،

- بناء على اقتراح الهيئة المكلّفة بتسيير المدينة الجديدة على الأراضي الواقعة داخل حدود المدينة الجديدة وبعد موافقة الوزير المكلّف بتهيئة الإقليم،

- بعد موافقة الوكالة الوطنية لتطوير السياحة حول الأراضي التابعة لمنطقة التوسع السياحي".

[5] الجريدة الرسمية المؤرخة في31 ديسمبر 2013 ، العدد68، الصفحة2.

الإجمالي لمدة 5سنوات لفائدة المشاريع الاستثمارية المنجزة والخاصّة بأنشطة صناعية محدّدة، تخفيض معدل الضرائب المفروض على أرباح الشركات ب23 بالمائة وأخيرا تحديد نظام الضريبة الجزافية لفائدة الأشخاص الطبيعيين والمعنويين الممارسين لأنشطة صناعية وتجارية وحرفية والذين لا يتجاوز رقم أعمالهم ثلاثة ملايين دج. ومازال الطريق نحو المستقبل حافل بإجراءات جديدة أكدها قانون المالية التكميلي لسنة 2015[1] أين منح المشرع الجزائري للوالي السلطة في اتخاذ قرار منح الامتياز بالتراضي بناء على اقتراح يقدمه المدير الولائي المكلّف بالاستثمار أو الهيئة المكلّفة بتسيير المدينة الجديدة او الهيئة المكلّفة بتطوير السياحة حسب الحالة.

المبحث الثاني: الهيئات المكلّفة بتسيير العقار الاقتصادي

تعددت الهيئات المكلّفة بتسيير العقار الاقتصادي[2] بالنظر إلى النصوص القانونية السالفة الذكر المنظمة للاستثمار طيلة الحقبة الزمنية من 1990 إلى يومنا هذا والمتعلقة ب: المجلس الوطني للاستثمار، الوكالة الوطنية للاستثمار ، الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري ثم لجنة المساعدة على تحديد الموقع وترقية الاستثمارات وضبط العقار.

المطلب الأول: سير ومهام المجلس الوطني للاستثمار والوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار

أفرزت الإصلاحات الاقتصادية[3] المتبعة إصلاحات قانونية ترتب عنها ظهور عدة هيئات تهتم بتنفيذ استراتيجية البلاد نحو ترقية الاستثمارات في كلّ القطاعات المدعمة للاقتصاد الوطني، من بينها المجلس الوطني للاستثمار والوكالة الوطنية للاستثمار.

أولا: سير ومهام المجلس الوطني للاستثمار

لم ينظم المشرع الجزائري الأحكام المتعلقة بالمجلس الوطني للاستثمار في المرسوم التشريعي رقم 93-12 السالف الذكر ولكنه تطرق إليها بموجب الأمر 01-03 المعدل والمتمم للمرسوم التشريعي رقم 93-12 المتعلق بتطوير الاستثمار. يتضح جليا أن سياسة الحكومة قد تغيرت من سنة 1993 إلى سنة 2001 من ترقية الاستثمار الموجود إلى تطويره وهذا بالطبع ما دفعها خلال هذه المرحلة المعنونة بالإنعاش الاقتصادي إلى إبراز هذه الهيئة تسمى بالمجلس[4] يوضع تحت سلطة رئيس الحكومة، يتولى معالجة المسائل المتعلقة باستيراتيجية[5] الاستشارات وسياسة الدعم لها بالموافقة على الاتفاقيات المنصوص عليها في المادة 12 من الأمر 01-03 السابق الذكر. بينما لم يحدّد المشرع في هذا النص القانوني تشكيلة المجلس و سيره بل تركها للتنظيم. غير أنه وفي ظل الأمر رقم 06-08 المؤرخ في 15جويلية 2006 المتعلق بترقية الاستثمار عدل المشرع المادة 19 من الأمر 01-03 وألغى المادتين 20 و21 منه، وهذا لأن الحكومة أصدرت مراسيم تنفيذية تحدّد بموجبها الأجهزة المكلّفة

---

[1] الأمر رقم 15-01 المؤرخ في 23 جويلية 2015 والمتضمن قانون المالية التكميلي ، الجريدة الرسمية مؤرخة في 23جويلية 2015، عدد 4، ص 6 .

[2] بلكعيبات مراد، دور الدولة في منح الامتياز في قانون الاستثمار الجزائري، مجلة السياسة والقانون، العدد السابع، جوان 2012 ،الصفحة 229.

[3] فريدة مزياني، دور الجماعات المحلية في مجال الاستثمار، مجلة الاجتهاد القضائي، العدد السادس، 2009 ، الصفحة 54.

[4] المادة 18 من الأمر 01- 03 السابق الذكر التي تنص :"ينشأ مجلس وطني يدعى في صلب النص "المجلس" يرأسه رئيس الحكومة".

[5] المادة 19 من الأمر 01- 03 السابق الذكر.

بالاستثمار والتي من بينها المرسوم التنفيذي رقم 06-355 المؤرخ في 9اكتوبر 2006 المتعلّق بصلاحيات المجلس الوطني للاستثمار و تشكيلته وسيره وتنظيمه.

حيث يتولى الوزير المكلّف بترقية الاستثمار وتطويره سير المجلس الوطني للاستثمار[1] تحت سلطة رئيس الحكومة[2]، يتشكلّ من عدة أعضاء تابعين لقطاعات وزارية[3] مختلفة. كما يحضر الاجتماعات رئيس مجلس الإدارة ومدير الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار كملاحظين فقط. و يجتمع المجلس مرة كلّ ثلاثة أشهر، غير أنه يمكن استدعائه كلّما دعت الضرورة. لذا يتولى الوزير المكلّف بترقية الاستثمار أمانة المجلس و يحدّد جدول أعماله لتنتهي اجتماعاته بقرارات وتوصيات وآراء. ومن المهام الرئيسية[4] المسندة إلى المجلس الوطني للاستثمار ترقية الاستثمار.

ثانيا: سير ومهام الوكالة الوطنية للتطوير الاستثمار

يلاحظ من خلال استقراء المرسوم التشريعي رقم 93-12 المذكور أعلاه أنّ المشرع الجزائري نظم أحكام متعلقة بالوكالة الوطنية للتطوير الاستثمار في ثلاثة مواد فقط بين تعريفها في المادة السابعة، ثمّ حدّد مهامها في المادتين الثامنة والتاسعة. لكنه أضاف ستة مواد في الأمر رقم 01-03 السابق الذكر من خلال الفصل الثاني من الباب الرابع المعنون بأجهزة الاستثمار، حيث عرف الوكالة بأنها تنشأ لدى رئيس الحكومة وهي عبارة عن مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي يوجد مقرها بالجزائر العاصمة ولها هياكل محلية ممثلة في شباك وحيد مكون من عدة إدارات معنية بالاستثمار، كما يمكنها إنشاء مكاتب تمثيل لها بالخارج. تتولى الوكالة[5] ضمان ترقية الاستثمارات وتطويرها ومتابعتها، استقبال المستثمرين المقيمين وغير المقيمين وإعلامهم ومساعدتهم، تسهيل القيام بالشكليات وتجسيد المشاريع بواسطة الشباك الوحيد، تسيير صندوق دعم الاستثمار، التأكد من احترام المستثمرين للالتزامات وتسيير حافظة العقارية وغير المنقولة

---

[1] المادة 7 من المرسوم التنفيذي رقم 06-355السالف الذكر.

[2] المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 06-355 السالف الذكر.

[3] الفقرة الأولى من المادة 4 من المرسوم التنفيذي رقم 06-355 السالف الذكر التي تنص:" يتشكل المجلس من الأعضاء الأتي أسماؤهم:

- الوزير المكلّف بالجماعات المحلية،
-الوزير المكلّف بالمالية،
- الوزير المكلّف بترقية الاستثمارات،
- الوزير المكلّف بالتجارة،
- الوزير المكلّف بالطاقة والمناجم،
- الوزير المكلّف بالصناعة
-الوزير المكلّف بالسياحة،
- الوزير المكلّف بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة،
- الوزير المكلّف بتهيئة الإقليم والبيئة".

[4] المادة 3 المرسوم التنفيذي رقم 06-355 السالف الذكر.

[5] المادة 21 من الأمر 01- 03 السابق الذكر.

للأصول التابعة للمؤسسات العمومية المنحلة. كما أنه يجدر القول من خلال المقارنة بين النصين القانونيين أنّ الدولة أرادت منح المستثمر امتيازات في مدة زمنية قصيرة بموجب الأمر رقم 01-03 وهذا ما تؤكده المادة السابعة منه أين حدّد اجل تبليغ المستثمر بثلاثين يوم بقرار منح الامتيازات بدلا من ستين يوم في المرسوم التشريعي 93-12 وفي حالة الرفض له الحق في الاحتجاج برفع الطعن أمام لجنة تابعة للسلطة الوصية، كما يستطيع المعني بالأمر اللجوء للقضاء لرفع طعن ضد قرار الوكالة بعدما كان هذا الأمر مرفوضا في ظل المرسوم التشريعي 93-12. غير أنه وبالرغم من النصوص القانونية المذكورة آنفا إلاّ أنها لم تكن كافية لجلب المستثمر الوطني والأجنبي، فكان من الضروري على الحكومة أن تخفف العناء على المتعامل الاقتصادي بتسهيل الأمور على الهيئة المستقبلة للاستثمارات والمتمثلة في الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار، وذلك بإعطائها ضمانات اكبر. لهذا السبب عدل وتمم الأمر رقم 01-03 السابق الذكر بالأمر رقم 06-08 المؤرخ في 5 جويلية 2006 واصدر المشرع الجزائري النصوص التنظيمية المتعلقة به من بينها المرسوم التنفيذي رقم 06-356 المؤرخ في 9 أكتوبر 2006 المتضمن صلاحيات الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار وتنظيمها وسيرها .

يلاحظ من خلال استقراء الأمر رقم 06-08 المذكور أعلاه أن الدولة منحت للوزارة المكلّفة بترقية الاستثمار التسهيلات اللازمة لتنفيذ البرامج المسطرة وهذا واضح من خلال فرضه على الوكالة الوطنية للاستثمار[1] تقليص مدة الحصول على مقرر المتعلق بالمزايا الخاصّة بالإنجاز إلى 72ساعة وكذا مقرر الخاصّ بالمزايا المتعلقة بالاستغلال في غضون 10أيام ابتداء من تاريخ إيداع المستثمر لطلبه. كما يستطيع المودع للطلب الاحتجاج إذا لحقه غبن أمام اللجنة خاصّة تابعة للهيئة الوصية خلال 15 يوم من الرد أو سكوت الإدارة بالإضافة إلى ممارسته الطعن أمام القضاء[2].

غير أنّ المرسوم التنفيذي رقم 06-356 السابق الذكر عرف الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار في مادتين[3] وأكد بأنها هيئة تحت وصاية الوزير المكلّف بترقية الاستثمارات وليس رئيس الحكومة. وتطرق إلى مهامها السبعة من إعلام، تسهيل، ترقية استثمار، المساعدة، تسيير امتيازات ومتابعة ولأول مرة مساهماتها في تسيير العقار الاقتصادي[4]. يدير هذه الهيئة مجلس إدارة مكون من 18 عضو من مختلف الوزارات يرأسهم ممثل عن

[1] المادة السابعة من الأمر رقم 06-08 السابق الذكر.

[2] المادة السابعة مكرر من الأمر رقم 06-08 السابق الذكر.

[3] المادة الأولى من المرسوم التنفيذي 06-356 السابق الذكر تنص: "الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار المنشأة بموجب المادة 6 من 03- المؤرخ في أول جمادى الثانية عام 1422 الموافق ل 20غشت 2001 المعدل والمتمم المذكور أعلاه، مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتدعى في صلب النص "الوكالة"".

[4] الفقرة 5 من المادة 3 من المرسوم التنفيذي 06-356 السابق الذكر:"-5 بعنوان المساهمة في تسيير العقار الاقتصادي:

- إعلام المستثمرين عن توافر الأوعية العقارية.

-ضمان تسيير الحافظة العقارية وغير المنقولة الموجهة إلى الاستثمار طبقا للمادة 26من الأمر 01-03 المؤرخ في أول جمادى الثانية عام 1422 الموافق ل 20غشت 2001 والمتعلق بتطوير الاستثمار المعدل والمتمم ،

-تجميع كلّ معلومة مفيدة لفائدة بنك المعطيات العقارية لمؤسس على مستوى الوزارة المكلّفة بترقية الاستثمارات،

-تمثيل الوكالة على مستوى الأجهزة المتداولة للهيئات المحلية المكلّفة بتسيير العقار الاقتصادي".

الوزارة المكلّفة بترقية الاستثمارات كما يسيرها مدير عام. كما تمثل الوكالة محليا بشباك وحيد[1] على مستوى كلّ ولاية لتسهيل تنفيذ المشاريع حيث يجمع عدة ممثلين لقطاعات مختلفة من بينهم ممثل أملاك الدولة الذي يبين للمستثمر العرض العمومي العقاري المتوافر.

المطلب الثاني: سير ومهام لجنة الطعن المختصة في مجال الاستثمار و الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري

منح القانون للمستثمر حق رفع الطعن أمام اللجنة مختصة في مجال الاستثمار منذ سنة 2001 إذا لحقه ضرر ولم ترى النور إلا بموجب المرسوم التنفيذي06-357 المؤرخ في 9 أكتوبر 2006[2]، كما أنّه أيضا أنشأ هيئة أخرى تعمل على توفير العقار الذي كان يشكل عائقا لتطوير وترقية الاستثمار في البلاد بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 07-119 المؤرخ في 23 أبريل 2007 المحدّد للقانون الأساسي للوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري[3].

أولا: سير ومهام لجنة الطعن المختصة في مجال الاستثمار

تتكوّن لجنة الطعن المختصة في الاستثمار من ستة أعضاء يترأسها الوزير شخصيا أو ممثله والبقية ممثلين عن قطاعات أخرى[4]، تجتمع بمقر الوزارة المكلّفة بترقية الاستثمار[5] كلّما دعت الحاجة إلى ذلك. إذ يرفع المستثمر طلبه أمام الجنة بعريضة[6] يبين فيها هويته وعنوانه ويحدّد الوقائع كما يرفق المذكرة بالمستندات اللازمة، وعلى هذه الأخيرة تقديم الطعن للإدارة المعنية لإبداء رأيها خلال 15 يوم من تسلم الطلب و الفصل في القضية خلال 30 يوم من تاريخ تسلمها الطعن[7].

ثانيا: سير ومهام الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري

تعدّ الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري مؤسسة عمومية ذات طابع تجاري وصناعي تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي[8]، تتولى هذه الهيئة[9] تسيير العقار الاقتصادي العمومي للقيام بالأنشطة

---

[1] المادة 21 من المرسوم التنفيذي06 -356 السابق الذكر.

[2] الجريدة الرسمية المؤرخة في 11أكتوبر 2006 ، العدد64 ، الصفحة 20.

[3] الجريدة الرسمية المؤرخة في 25 ابريل2007، العدد 27، الصفحة3

[4] المادة 2 من المرسوم التنفيذي06 -357 السابق الذكر التي تنص:"تتشكل اللجنة من الأعضاء الأتي ذكرهم:"

- الوزير المكلّف بترقية الاستثمارات أو ممثله،

-ممثل عن الوزير المكلّف بالداخلية والجماعات المحلية عضوا،

-ممثل عن وزير مكلّف بالعدل،عضوا،

-ممثلين عن الوزير المكلّف بالمالية، عضوان،

- ممثل عن وزيرالمعني بالاستثمار المعني، عضوا،

يمكن الرئيس الاستعانة بخبراء أو بأي شخص يمكنه، بحكم كفاءته الخاصّة أن يساعد أعضاء اللجنة".

[5] المادة 9 من المرسوم التنفيذي06 -357 السابق الذكر.

[6] المادة 6 من المرسوم التنفيذي06 -357 السابق الذكر.

[7] المادة 8 من المرسوم التنفيذي06 -357 السابق الذكر.

[8] المادة الأولى من المرسوم التنفيذي07-119 السالف الذكر.

[9] المادة 3 من المرسوم التنفيذي07-119 السالف الذكر

بالأنشطة الموجهة للاستثمار وكذا نشر المعلومات حول الأصول العقارية المتوافرة قصد تسهيل إبرام العقود والاتفاقيات، وفي هذا الصدد تتكفل بتحديد أسعار الأملاك حسب العرض والطلب عند عمليات التنازل والامتياز. تعزز هذه الأعمال[1] التي تقوم بها هذه الهيئة المغزى المطلوب من أي خدمة عمومية تقدمها الإدارة للمواطن ولهذا السبب حدّدت الدولة [2]دفتر أعباء تبعات هذه الخدمة.

يسير الوكالة مجلس إدارة ويديرها مدير عام، يتكوّن مجلس الإدارة من 12 عضوا يمثلون كلّ القطاعات المعنية ويترأسه الوزير أو ممثل عنه. تتداول الوكالة حول عدّة مواضيع من بينها مشاريع ومخططات التنمية الخاصّة بها على المدى الطويل والقصير و المتوسط[3]، اقتناء الأصول والبنايات بمحاضر يوافق عليها الوزير المكلّف بترقية الاستثمارات خلال الشهر الذي يلي الاجتماع.

غير أن المشرع الجزائري عدل المرسوم التنفيذي 07-119 المذكور أعلاه والمنظم للوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري بعد تعديله للقانون المتعلق بالأملاك الوطنية سنة 2008، وهذا حتى يسمح لهذه الهيئة أن تقوم بنشاطاتها حسب ما يتماشى والتغيرات الطارئة على العقار التابع للدولة إن كانت أراضي تابعة للأملاك الوطنية العمومية أو أراضي تابعة للأملاك الخاصّة للدولة. حيث أصدر المرسوم التنفيذي رقم 12-126 المؤرخ في 19مارس 2012 وبموجبه ألغيت المواد 6و7و8 من المرسوم 07-119 وعدلت سبع مواد منه وأضيفت مادة واحدة فقط وهي المادة 10مكرر[4].ولما كان إنجاز أي مشروع استثماري يتطلب المساعدة في تحديد العقار الموجه له سبق الإشارة إلى لجنة المساعدة على تحديد الموقع وترقية الاستثمار الموجودة على المستوى المحلي، وجدت هذه لهيئة منذ سنة 2007 غير أنه ونظرا لتعديل القانون المتعلق بالأملاك الوطنية غير المشرع أحكامها تطبيقا للمادة الخامسة منه بموجب المرسوم التنفيذي رقم 10-20 المؤرخ في 12يناير 2010 قصد اقتراح للولاة طرق منح الامتياز للعقار الموجود بكلّ ولاية مع الترشيد في استغلاله حسب إستراتيجية الاستثمار.

أصبحت الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري تسير الأملاك الخاصّة التابعة للدولة الموجودة في المناطق الصناعية ومناطق النشاط أو في كلّ فضاء مخصص للنشاط الاقتصادي وكذا لها صفة المرقي العقاري. كما أن كلّ نشاط تابع للدولة له تبعات عن الخدمة العمومية الموكلة لهذه الهيئة ونفقات حدّدها الملحق بالمرسوم التنفيذي المتعلق بدفتر أعباء الخدمات العمومية.

---

[1] المادة 10 من المرسوم التنفيذي07-119 السالف الذكر

[2] المادة 2 من الملحق المعنون ب دفتر أعباء تبعات الخدمة العمومية:" تتضمن تبعات الخدمة العمومية الموكلة للوكالة مجموع المهام المسندة بعنوان نشاط الدولة أو الجماعات الإقليمية في مجال تسيير العقار الاقتصادي، الناتجة:

-عن تسيير وفقا لاتفاقية الأصول المتبقية و الأصول الفائضة التابعة لأملاك الدولة،

-عن إشهار لكلّ عقار تسيره لحساب المالك عن طريق بنك المعطيات،

-عن إنشاء مرصد بعنوان الضبط، بغرض إعداد دراسات و مذكرات دورية توجهها لمختلف المتدخلين في العقار الاقتصادي".

[3] المادة 15 من المرسوم التنفيذي07-119 السالف الذكر.

[4] المادة 10 مكرر من المرسوم 12-126 السابق الذكر التي تنص:"يمكن أن تكلّف الوكالة بمهمة صاحب المشروع المنتدب لتهيئة المناطق الصناعية الصناعية أو مناطق النشاط أوالفضاءات المخصصة للنشاط الاقتصادي.

تحدّد الحقوق والواجبات المترتبة على هذه المهمة، فيما يخص كلّ مشروع، في اتفاقية صاحب المشروع المنتدب".

إن توسيع تسيير الوكالة للعقار الاقتصادي لمختلف الأراضي التابعة للدولة، يسمح بتحفيز المستثمر للحصول على قطعة الأرض التي يراها مناسبة لانجاز مشروعه بكلّ سهولة، من خلال منحه الامتياز[1] بالمزاد العلني المحدود أو المفتوح أو بالتراضي.حينئذ تصبح الدولة شريك مع المستثمر في تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة.

الفصل الثاني: السياسة المتبعة من الدولة لاستخدام العقار الاقتصادي كأداة لجلب الاستثمار

انتهجت الدولة سياسة محكمة لتوفير العقار الاقتصادي الذي يساعد على جلب المستثمرين ببعث التعاون الفعال [2]بين مختلف المؤسسات المعنية بهذا القطاع، وعلى هذا الأساس أبرمت فيما بينها اتفاقيات لتسهيل المهام المخصصة لكلّ واحدة منها، بالإضافة إلى احترام مخطط تهيئة الإقليم عند انجاز مناطق صناعية جديدة. وبطبيعة الحال لا يمكن أن تكلّل هذه المجهوذات المبذولة بالنجاح إلا إذا حصل المتعامل الاقتصادي على التحفيزات اللازمة لانجاز مشروعه.حينئد تستطيع الجزائر من خلال الاستثمارات[3] المنجزة القضاء على النقاط السوداء والمتمثلة في الفقر، الأمية و البطالة.

المبحث الأول: سياسة الدولة المتبعة لتوفير العقار الاقتصادي

كانت وزارة المالية [4]الهيئة المكلّفة عبر المديرية الوطنية لأملاك الدولة في تسيير الأصول التابعة للدولة مهما كانت عامة أو خاصّة، غير أن حملة الإصلاحات الاقتصادية التي شنتها الحكومة منذ التسعينيات إلى يومنا هذا[5] بينت أنها غير قادرة على توفير العقار الاقتصادي المخصص للاستثمار، خاصّة وأن المستثمر الوطني و الأجنبي أصبح ينفر من بيروقراطية الإدارة. على هذا الأساس أسندت مهمة تسيير وضبط العقار المخصص لانجاز المشاريع الاستثمارية للوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري وحتى الأصول المتبقية التابعة للمؤسسات المستقلة وغير المستقلة وكذا الأصول الفائضة التابعة للمؤسسات العمومية الاقتصادية. بينما على المستوى المحلي فتتولى لجنة المساعدة على تحديد موقع العقار وترقية الاستثمار من تقديم التسهيلات اللازمة لصاحب المشروع. ولا يمكن استحداث مناطق صناعية جديدة إلا إذا احترمت الهيئات المعنية مخطط تهيئة الإقليم.

المطلب الأول: الاتفاقيات المبرمة بين الهيئات المكلّفة بالاستثمار

يعتبر العقار الاقتصادي شرط ضروري لترقية وتطوير الاستثمار في بلادنا، لهذا السبب أدركت وزارة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وترقية الاستثمارات[6] أهمية وجوده لتقوية قطاع الصناعة والإنتاج، وبالتالي

---

[1] بلكعيبات مراد ، دور الدولة في منح الامتياز في قانون الاستثمار الجزائري، مجلة السياسة والقانون، العدد7، جوان 2012 ، الصفحة 232 .

[2] T.HAMID, *l'ANIREF au cœur de la stratégie de l'industrie*, ANIREF Voice, Bulletin d'information trimestriel, n° 00, décembre 2008, p. 18.

[3] رايس حدة و كرامة مروة، تقييم التجربة الجزائرية في مجال جذب الاستثمار الأجنبي في ظل تداعيات ا لأزمة المالية العالمية، دراسة تحليلية، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، العدد12، ديسمبر 2012، الصفحة 100 .

[4] معمر قوادري محمد، تطور مفهوم الأملاك الوطنية في القانون الجزائري، مجلة الاكادمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع 5-،2011 ص 28

[5] بلكعيبات مراد ، المقالة السالفة الذكر ،الصفحة 233.

[6] الموقع الالكتروني للوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار www.Andi.dz

لا يمكن تحقيق هذا على أرض الواقع إلا بتضافر جهود الهيئات التابعة لها ولقطاعات أخرى[1]. فظهرت أول اتفاقية بتاريخ 11جوان 2008 بين المديرية العامة لأملاك الوطنية والوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري لتسهيل تسيير الأملاك الخاصّة التابعة للدولة المحدّدة قانونيا والمخصصة لإقامة مشاريع استثمارية وكذا الأملاك العمومية والأصول المتبقية التابعة للمؤسسات المستقلة وغير المستقلة وكذا الأصول الفائضة التابعة للمؤسسات العمومية الاقتصادية. ثم تلها اتفاقية بين المجلس الوطني للاستثمار والوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري بتاريخ 15 جانفي 2012 لتحديد كيفيات تمويل استحداث مناطق صناعية جديدة وفي الأخير اتفاقية بين الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار والوكالة الوطنية للوساطة و للضبط العقاري بتاريخ 1جويلية 2012 لتهيئة 42 منطقة صناعية جديدة .

المطلب الثاني: احترام مخطط تهيئة الإقليم لتحديد العقار الاقتصادي

إن دخول الجزائر إلى المنظمة العالمية للتجارة يفرض علها تطوير الاستثمار، الأمر الذي ترتب عنه خلق مناطق جديدة عصرية تتماشى ومتطلبات التنمية المستدامة[2]. لذا كان لزاما على الوزارة الأولى إعداد المخطط الوطني لتهيئة الإقليم الذي يمتد إلى 2030 والغرض منه إعادة التوازن بين كلّ المناطق في البلاد من خلال الإنصاف الاجتماعي والإقليمي حسب مردودية كلّ ولاية.فمستقبل البلاد مرتبط بإنشاء فضاءات مغايرة لتلك الموجودة حاليا تسمى بالجيل الجديد، تعتمد هذه الأخيرة على الكفاءة البيئية أي احترام الجودة لجلب المستثمرين باستخدام الطاقات المتجددة وعقارات قابلة للتطور الصناعي جامعة لكلّ مراكز الخدمات ومهيأة لتحقيق أي نشاط اقتصادي حسب المواصفات الدولية. إن الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري هيأت 11623 هكتار لإنشاء 49 منطقة صناعية عبر عدّة ولايات قصد تنظيم سوق العقار الاقتصادي وإحداث التوازن بين العرض والطلب للتحكم في أسعاره المرتفعة في الشمال على عكس تلك الموجودة بالجنوب[3].

المبحث الثاني: النتائج المترتبة عن سياسة الدولة المتبعة لتطوير الاستثمار

تدخلت الوزارة الأولى في توجهاتها الصارمة للإدارة المركزية والمحلية بتسهيل وتسوية ملفات رجال الأعمال القاصدين الجزائر من اجل إقامة مشاريعهم الاستثمارية التي تخدم الاقتصاد الوطني بما في ذلك دعم الإنتاج والصناعة. ومن ثم عملت الوزارة الوصية على تقريب هياكلها للمستثمر عبر إنشائها للشباك وحيد محلي ولجنة مساعدة على تحديد موقع العقار وترقية الاستثمار، كما قدمت للمستثمر امتيازات عبر مراحل انجاز واستغلال المشروع.

---

[1] A.-K.MUSTAFA, A.MOHAMED et R.RACHID, *Chronologie, les faits majeurs ayans marqué l'ANIREF depuis sa création*, ANIREF Voice, Bulletin d'information trimestriel, n° 21, mai 2014, p. 18.

[2] مهدي سير غيليان ، فايق جزاع ياسين و شيماء راشد محسن، دراسة تحليلية لأهم مؤشرات التنمية المستدامة بالدول العربية والمتقدمة، تقرير هيئة الأمم المتحدة ، 2007-2008، الصفحة 5.

[3] A.-K.MUSTAFA, A.MOHAMED et R.RACHID, *Concrétisation du nouveau programme de parques industrielles, op.cit.*, p.23.

المطلب الأول: تقريب الإدارة من المستثمر

كانت طلبات الحصول على عقار اقتصادي من أجل الاستثمار في الجزائر تقدم لدى الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار[1] التي كانت ممثلة في شباك وحيد فقط ولهذه الأخيرة مدة ستين يوم للرد حسب المرسوم التشريعي 93-12 السابق الذكر، غير أن هذا الأجل كان يضر بمصلحة المستثمرين[2] بالنظر لطول الانتظار وكثرة الوثائق الإدارية المطلوبة لصحة الطلب. الأمر الذي ترتب عنه هروب رجال أعمال إلى دول مجاورة. إن خطورة هذه المسألة دفعت الوزارة المعنية إلى إعادة النظر في هذا الميعاد بتقليصه إلى ثلاثين يوم سنة 2001 وفق الأمر رقم 01-03 السالف الذكر وإضافة فروع محلية تابعة للوكالة الوطنية لترقية الاستثمار تساعد المستثمر على الحصول على وعاء عقاري. لكن بالرغم من هذه الاجرءات المتخذة طالب الخبراء الاقتصاديون من الحكومة تسهيلات بالنظر إلى الأحكام المتبعة لدى دول عربية[3]. على هذا الأساس تدخل المشرع سنة 2006 بموجب الأمر رقم 06-08 المذكور أعلاه لتخفيض المدة إلى 13 يوما مقسمة بين ثلاثة أيام للحصول على مقرر الامتياز المتعلق بالانجاز وعشرة أيام للحصول على مقرر الامتياز الخاصّ بالاستغلال. إن هذه الخطوات التي سارت عليها الدولة لدليل قاطع على وجود إرادة سياسية في ترقية وتطوير الاستثمار وهذا المجهود تبلور واقعيا بوجود 2632 مشروع استثماري[4] في بداية سنة 2014 ما يساوي 682 مليار دج منها 129 مليار دج خاصّة بالاستثمارات الأجنبية. ومازال الطريق نحو المستقبل حافل بامتيازات جديدة عبر مشروع قانون المالية لسنة 2015 الذي تعتزم بموجبه الدولة تطوير الهياكل القاعدية بـ21 مليار دج وتطوير الصناعة.

المطلب الثاني: الامتيازات الممنوحة للمستثمر

حدّد المشرع الجزائري امتيازات تتنوع بين مرحلة الانجاز والاستغلال للمستثمر بالنظر إلى طبيعة النظام الذي يخضع له مشروعه إن كان عاما[5] أو استثنائيا[6]. بيد أن مجلس الوزراء المنعقد في 22 جانفي 2011 قرر تدابير جديدة، إذ تمنح الدولة العقار عن طريق التراضي فقط إذا قدم المستثمر طلبه للجنة المساعدة على تحدّد الموقع وترقية الاستثمارات التي تديرها الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري، وفي حالة الموافقة يصدر الوالي قرار بمنح الامتياز للمعني بالأمر. حينئذ تتولى مديرية أملاك الدولة تحرير عقد الامتياز لمدة 33 سنة يستند على دفتر شروط محدّدة وهذا مقابل دفع إتاوة سنوية تساوي 20/1 من القيمة التجارية للعقار قابلة للمراجعة كلّ 11 سنة. وكذا تخفيضات للمستثمرين حسب موقع المشروع، فإذا كانت المشاريع موجودة بالشمال يتم تخفيض 90 بالمائة طيلة مدة الانجاز والتي تمتد إلى 3سنوات و50 بالمائة خلال فترة الاستغلال التي تمتد إلى ثلاث سنوات. أما إذا كانت المشاريع محدّدة بمناطق الهضاب العليا والجنوب تقرر حساب دينار

---

[1] الموقع الالكتروني للوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري www.Aniref.dz

[2] بلكعيبات مراد ، المقالة السالفة الذكر، الصفحة 236.

[3] سلطان بن سعد المنصوري، تقرير وزارة الاقتصاد لدولة الإمارات العربية المتحدة، التطورات الاقتصادية والاجتماعية من 2005-2010، إصدار 2012، الصفحة 69 .

[4] الموقع الالكتروني لجريدة الشروق www.Echoroukonline .dz

[5] المادة 9 من الأمر 06-08 السالف الذكر.

[6] المادة 10 من الامر 06-08 السالف الذكر.

رمزي للمتر مربع حلال فترة 10سنوات وبعد انتهاء هذه المدة تخفض قيمة الإتاوة الايجارية إلى 50 بالمائة. بينا المشاريع الموافق عليها بمناطق الجنوب الكبير الذي يضم ولايات أدرار، اليزي، تمنراست وتندوف فيحتسب الدينار الرمزي خلال 15 سنة وبعد انتهاء المدة تخفض قيمة الإتاوة الايجارية إلى 50 بالمائة. كما استفادت ولايات الهضاب العليا والجنوب من الصندوق الخاصّ للتنمية الاقتصادية الذي يساعد على قيام المشاريع المخصصة لها.

إن تشجيع الدولة للاستثمار الوطني والأجنبي متواصل لتحقيق اقتصاد تنافسي و ذو جود عالمية تماشيا مع متطلبات التنمية المستدامة والتي حقّقتها بعض الدول الرائدة كالإمارات العربية المتحدة وتركيا باهتمامها بقطاع العقار. وهذا ما يتضح جليا في قانون المالية لسنة 2014 السابق الذكر، حيث يستفيد كلّ استثمار أجنبي حول المهارات نحو الجزائر في مجال إنتاج السلع بمعدّل اندماج يفوق 40 بالمائة من امتيازات جبائية وشبه جبائية يحدّدها الصندوق الوطني للاستثمارات. وتستفيد الاستثمارات التي تحدث 100 منصب عمل إعفاءات من الضريبة على أرباح الشركات وعلى الرسم المهني للنشاط لمدة ثلاث سنوات في مرحلة الاستغلال بعد معاينة الشروع في الانجاز من الهيئة المعنية وتمدد إلى 5 سنوات إذا كانت تخلق أكثر من 100 منصب عمل. بينما الاستثمار في القطاعات الإستراتيجية التي تخدم الاقتصاد الوطني تستفيد من هذه الإعفاءات بدون إحداث مناصب شغل لمدة 5 سنوات. ثم أضاف قانون المالية لسنة 2015 تسهيلات أخرى تتمثل في منح السلطة للوكالة الوطنية للاستثمار بدراسة ملفات بدلا من المجلس الوطني للاستثمار، إدراج إعفاء من حقوق التسجيل ومصاريف الإشهار العقاري على حق امتياز لأملاك عقارية مبنية وغير مبنية موجهة للاستثمار، إعفاء مؤقت عن الضرائب على الأرباح والدخل الإجمالي لمدة 5 سنوات لفائدة المشاريع الاستثمارية المنجزة والخاصّة بأنشطة صناعية محدّدة،تخفيض معدّل الضرائب المفروض على أرباح الشركات ب23 بالمائة وأخيرا تحديد نظام الضريبة الجزافية لفائدة الأشخاص الطبيعيين والمعنويين الممارسين لأنشطة صناعية وتجارية وحرفية والذين لا يتجاوز رقم أعمالهم ثلاثة ملايين دج.

لكن تنفيذ إستراتيجية الدولة المتعلقة بتوفير العقار لترقية الاستثمار بدأت تتضح جليا من خلال قانون المالية التكميلي لسنة 2015 أين أكد المشرع الجزائري ضرورة حصول المستثمر على العقار بدون اللجوء إلى لجنة المساعدة وترقية الاستثمار وضبط العقار كالبيراف وإنما الذهاب مباشرة إلى الشباك الوحيد محليا، مع منح عقد تنازل بالتراضي عن الأملاك الخاصّة التابعة للدولة بقرار من الوالي خلال 8 أيام من قبول الهيئات المختصة لملف المعني بالأمر.

خاتمة:

تحتاج الجزائر اليوم بعد هذه التدخلات التشريعية الهامة، موارد بشرية مؤهلة لاستقبال رجال الأعمال حسب منهج متبع يعزز ثقافة الاتصال مع الغير. كما يجب الاستفادة من خبرات أجنبية تنقل تجاربها النموذجية إلى بلادنا باستخدام التكنولوجيا المتطورة. فالعقار الاقتصادي متوافر ومنظم في سوق تضبطه الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري التي هيئت بدورها 42 منطقة صناعية مستدامة معروضة

للاستثمار بمعايير دولية. إذن لابد تفعيل التعامل الالكتروني بين الإدارة والمستثمر لتسهيل تقديم الخدمات في مدة زمنية وجيزة قصد حصوله على الوعاء العقاري بسرعة تمكنه من انجاز مشروعه بدون أي عراقيل.

Toward enhancing the contribution of the passengers in funding the operating costs of urban public transport systems: Case study of the tram of Algiers, Algeria

Chakeur BELAKHDAR* & Farès BOUBAKOUR

Laboratory of Research: Management. Transports. Logistics

Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences and Management Sciences

University of Batna 1, Algeria

Abstract

Using the tram of Algiers, Algeria, as a case study, the purpose of the current research therefore is to examine the possibility of increasing the passengers' contribution in funding the operating costs of urban public transport systems. Despite the recent operating of the tram of Algiers, crucial financial difficulties on an operational level began to arise since the income generated from the fares does not cover the whole operating costs, and thus the need for new funding solutions became more than a must.

Along with the available official data and statistics, the current research employed survey methodology to discuss the opportunities and limitations of three main potential funding mechanisms: (1) the review of the current pricing policy; (2) the improvement of the provided quality of service; and (3) the fight against passengers' fare evasion. At the end, the research suggests a set of corrective actions that should be put into place quickly, in order to truly reduce the strong dependency on public funding to cover the operating deficit of the tram of Algiers.

Keywords: tram of Algiers, funding system, operating costs, pricing policy, service quality, fare evasion

ملخص:

من خلال دراسة حالة تراموي الجزائر العاصمة (الجزائر)، يهدف هذا البحث إلى اختبار مدى امكانية تعزيز مساهمة المسافرين في تمويل تكاليف تشغيل أنظمة النقل الحضري الجماعي. رغم إنطلاق خدمة تراموي الجزائر العاصمة منذ فترة زمنية قريبة، إلا أن هذا الأخير يعاني من صعوبات مالية حادة، لاسيما فيما يتعلق بتغطية تكاليف التشغيل، نظرا لعدم قدرة الإيرادات المتأتية من بيع تذاكر الركوب على تغطية تكاليف التشغيل الفعلية، فأضحى البحث عن حلول تمويلية سريعة أكثر من ضرورة.

إلى جانب البيانات والإحصائيات الرسمية المتاحة، استند البحث الحالي إلى منهجية المسح الميداني بغية مناقشة الفرص والقيود المرتبطة بامكانية تبني ثلاث آليات تمويل رئيسية: (1) مراجعة السياسة الحالية لتسعير تذاكر الركوب؛ (2) تحسين جودة الخدمة المقدمة؛ (3) تعزيز جهود مكافحة التهرب من دفع تذاكر الركوب. في الأخير يقترح البحث جملة من الاجراءات التصحيحية واجبة التطبيق على وجه السرعة، بغية الحد من الاعتماد التام على الدعم الحكومي لتغطية العجز المالي المرتبط بتشغيل تراموي الجزائر العاصمة.

الكلمات المفتاحة: ترمواي الجزائر العاصمة، نظام التمويل، تكاليف التشغيل، سياسة التسعير، جودة الخدمة، التهرب من دفع التذاكر.

* Corresponding author. Tels.: 05 55 54 38 28 / 07 93 75 48 01. E-mail address: chakeur.belakhdar@yahoo.fr

Introduction

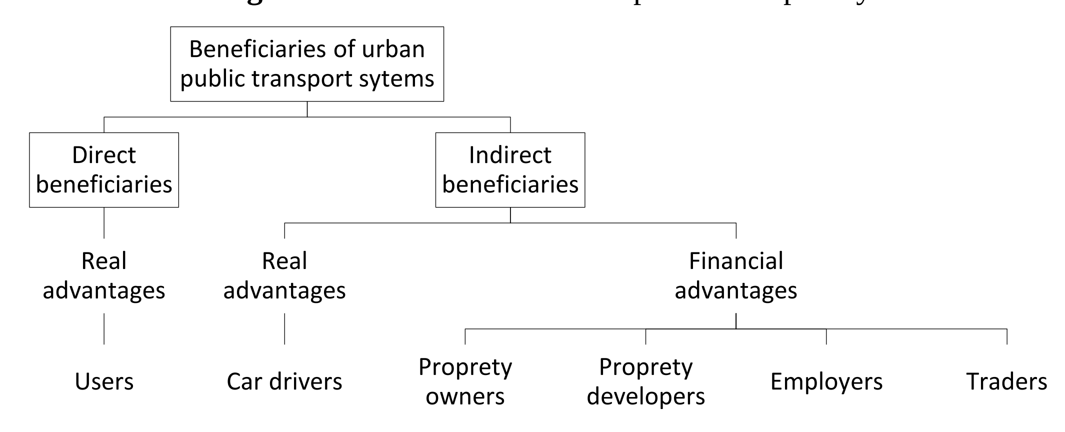
The existence of a sustainable funding plays an important role in promoting sustainable urban public transport systems. According to KENNEDY *et al.* (2005), the establishment of a sustainable UPTS (urban public transport system) rests on four main pillars: (1) strategic investments in infrastructure that support sustainability; (2) the support of the infrastructures through local design; (3) effective governance of land use and transport; and (4) a sustainable funding system through fair, efficient and stable mechanisms, that should be able to cover investment and operating costs alike.

As to the funding of urban public transport systems, on an operational level, the reality, however, is somewhat different as most international experiences proved that the income generated from the fares usually ranges between 40% and 60% of the operating costs of UPTS (LAROSE, 2011), and very few urban public transport systems in the world cover the whole operating costs plus a reasonable profit from fares only (SIMPSON, 2003). In fact, this could be intimately tied to the adopted pricing policies. If very few urban public transport systems across the world are operated as a purely commercial service, in order to generate as high a profit as possible, most urban public transport systems are operated pursuing social objectives rather than commercial ones, where the prices are based on social profit maximization instead of financial profit (MEZGHANI, 2008). Therefore the fares of urban public transport are priced below the operating costs, in order to allow lower income households and certain categories of passengers (pensioners, schoolchildren …etc.) to use public transports, and as a result crucial challenges in term of financial and economic profitability will be (INTERNATIONAL TRANSPORT FORUM, 2013).

1.1. Who can fund the operating costs of urban public transport systems?

The answer to the question of who can fund the operations of urban public transport systems is founded in the theory of financial resources. The theory starts from the very simple idea that urban public transport benefits those who use it, as well as those who do not, and thus all those «who enjoy the benefits of transport improvements should bear the corresponding costs» (NAKAGAWA and MATSUNAKA, 2006). Beneficiaries of urban public transport systems could be classified into two main categories: (1) direct beneficiaries; and (2) indirect beneficiaries. Passengers who benefit real advantages from the existence of urban public transport systems are the first category of beneficiaries (direct beneficiaries), while indirect beneficiaries are those benefiting indirectly real and financial advantages from the existence of urban public transport systems, such for instance car drivers, properties owners, employers and traders, as showed in Figure 1 (JEANRENAUD, 1999).

Figure 1 Beneficiaries of urban public transport systems



Source: JEANRENAUD (1999), p. 37.

Only direct beneficiaries and car drivers benefit real advantages such reduced congestion and lower travel costs, while the rest benefit financial advantages such raising values of buildings and rents, high returns, reduced costs of employees pick-up services and improved turnovers.

Despite the simple logic of the theory of financial resources, the reality is far from such simplicity, particularly when it comes to indirect beneficiaries. Considering that sometimes it is difficult to identify how much benefits are enjoyed by the beneficiaries, the extent of some enjoyed benefits to the future, the difficulty of assigning monetary values to certain benefits, and the large costs of collecting payments in some cases from the concerned beneficiaries, are facts that can pose problems for the applicability of this theory in the reality (NAKAGAWA and MATSUNAKA, 2006). As a result, the improvement of funding urban public transport operations must focus in prior on the direct beneficiaries instead of the indirect ones, since they are the easiest to identify.

1.2. How to enhance passengers' contribution in funding the operating costs of urban public transport systems?

Enhancing the contribution of the direct beneficiaries in funding the operations of urban public transport systems could be met through three main mechanisms (TURRO and BONNET, 2011): (1) the adoption of well-defined and structured pricing policy; (2) the improvement of the provided quality of urban public transport services; and (3) the fight against passengers' fare evasion phenomenon. As for public transport pricing policy, fares are not just the price of conveyance or passage in public transport means, but it is an instrument that influences passengers' behaviour and operating cost recovery of urban public transport systems (BORNDÖRFER *et al.*, 2012). According to FEARNLEY (2005) fares in urban public transport should find the right balance between passengers' willingness to pay and operator's cost structure, in order, on one hand, to make urban public services attractive and affordable for all classes of passengers and, on the other hand, to cover the operating costs of UPTS as far as possible. Thus, it is important for funding the operating costs of UPTS to define the fares' structure and levels in both sociological and economic considerations (FEARNLEY, 2004), which certainly will increase the ridership and thus the income generated from the fares (UITP, 2014).

In term of the service quality of urban public transport systems, enhancing the funding of the operating costs of urban public transports could be met by offering a high quality of services that maintains the current passengers and attracts new ones. According to EUROPEAN STANDARD EN 13816, urban public transport quality is defined by eight main service aspects (SCHIEFELBUSCH AND DIENEL, 2009): (1) availability; (2) accessibility; (3) information; (4) time; (5) customer care; (6) comfort; (7) security; and (8) environment. Each service aspect is a set of attributes that describe the service quality of urban public transport systems (DRAGU *et al.*, 2013). Service quality assessment of urban public transports could be done based on information collected through a survey method that investigates the opinions of passengers about the offered service quality (PTICINA, 2011). The higher the satisfaction of passengers with the offered service quality, the more the fares income is stable.

As to fare evasion on urban public transport systems, travelling without an adequate proof of payment which includes travelling without a ticket, expired ticket, ticket not validated, altered ticket or wrong zone ticket (VAG, 2012) became a crucial problem for urban public transport operators due to the tremendous losses in revenues that it causes, and therefore more subsidies that are required to cover these losses (BARABINO *et al.*, 2014). Fare evasion assessment on urban public transport systems must be conducted through a survey method that measures the fare evasion rates and determines the causes that make the passengers evade the fares payments (HUBBELL *et al.*, 1997). The fight against fare evasion on urban public transport systems is essential to optimize revenues and enhancing the funding of the operating costs. Based on MEKO (2010), the fight against fare evasion on urban public transport systems can be addressed by changing the fare collection

system, introducing more efficient inspection plans, using marketing and educational tools such advertising against fare evasion, educational projects in schools, and imposing fines and penalties.

Using the tram of Algiers, Algeria, as a case study, the purpose of the current research therefore is to examine the possibility of increasing the passengers' contribution in funding the operating costs of urban public transport systems. Despite the recent operating of the tram of Algiers, crucial financial difficulties on an operational level began to arise, and the need for quick corrective actions to be implemented in order to reduce the increasing resort to the public authorities to cover the financial deficit became more than a must. On this basis, along with the available official data and statistics, the current research employs survey methodology to discuss the opportunities and limitations of three main potential funding mechanisms: (1) the review of the current pricing policy; (2) the improvement of the provided quality of service; and (3) the fight against passengers' fare evasion. In this way, this paper is organized as follows: in the following section 2 the research methodology which includes the study area and the data collection and analysis considerations is presented. Thereafter in section 3, the empirical data analysis is provided and the results of the research are discussed in the light of the available official data. Finally, the research conclusions are presented in section 4.

2. Methodology of the research

2.1. The study area: Algiers

The study area concerns the urban area of Algiers province, the capital of Algeria. Algiers is a coastal metropolitan province situated on the Mediterranean Sea. Algiers is the largest province in Algeria; it consists of 57 communes and covers an area of 1 190 km². It has a population of more than 2.98 million inhabitants at the 2008 census, which gives an urban density of 3 690 persons/km². The urban area of Algiers is served by a transport system made up of busses, tram, subway and taxis.

Algiers has only one tram line. It is of a length of 16.2 km, served by 28 stations. The tram of Algiers which began operating on May 08, 2011, made Algiers the first province in Algeria that has implemented a tram system. The tram of Algiers runs from 06:00am to 21:00pm, with a 9 minutes average frequency. The single ticket of the tram of Algiers costs 40 Algerian Dinars (about 0.37 American Dollar), and the 10-trip tickets is discounted to 320 Algeria Dinars. A monthly travel card costs 1500 Algeria Dinars, discounted to 990 Algeria Dinars for juniors and to 830 Algerian Dinars for adults. A single integrated travel card valid for tram and subway costs 70 Algerian Dinars, where costs are reduced to 600 Algerian Dinars for 10-trip tickets and to 2 500 Algerian Dinars for the monthly travel card.

Since October 01, 2012, SETRAM Company operates the tram line of Algiers after taking over from ETUSA (the Algiers urban and suburban public transport authority), which was assigned to operate it temporarily. Over the whole year of 2013, more than 10 million passengers were carried by the tram of Algiers, which corresponds to approximately 28 000 passengers per day.

2.2. Data collection and analysis considerations

Along with the information available in official reports and statistics, the current research employed the survey method which is the best way for collecting the needed information about the passengers using urban public transport services (DOWLING ASSOCIATES, 1999). Based on literature review and on opinions of academics and professional experts in the discipline, a preliminary questionnaire was developed to investigate opinions of passengers across the tram line of Algiers, about three main topics: the adopted pricing policy, the quality of the offered services and the fare evasion phenomenon. Most questions included in the questionnaire were closed-ended questions such dichotomous questions, multiple choices questions, scaled questions (only 4-point Likert scale) contingency questions and matrix questions that covers the aforesaid topics.

Prior to the start of the study, the preliminary questionnaire was tested on 50 study subjects selected randomly, for validity and reliability. In order to determine these lasts, CRONBACH's alpha and split-half reliability tests have been applied. CRONBACH's alpha and split-half reliability values were 0.815 and 0.828 for pricing policy; 0.883 and 0.929 for quality of service; and 0.827 and 0.831 for customers' fraud respectively.

After validity and reliability were confirmed, the definitive questionnaire administrated to a sample of 400 passengers selected randomly. This sample size is truly representative of the study population, knowing that using KREJCIE and MORGAN's formula for determining the required sample size for a given population of 28 000 (nearly 28 000 passengers per day use the tram of Algiers as of the year of 2013), and at the 0.05 confidence level, gives the result of 379 respondents. On the other hand, EMCF (Epsilon Marketing Consulting Firm) confirms that surveys of passengers' satisfaction on urban public transport services should be administered on a sample of passengers from 300 to 400 respondents (BARAY, 2009).

Thereafter, the Survey study was carried out from April to July 2013, covering all the days of the week and the time periods from 5:00am to 7:00pm. The questionnaires were distributed randomly to respondents intercepted at the arrival points and getting off the tram of Algiers. In order to reduce errors due to inconsistency of respondents, data collected were processed and checked for illogical or missing data.

Finally, Collected data from the study survey was coded and entered into SPSS V.20 software (Statistical Package for Social Sciences software) to perform statistical analysis. Due to the nature and the type of the analysis to be carried-out, descriptive statistics were mainly used to analyse the collected data. CRONBACH's Alpha and split-half reliability tests were, first, used to assess the reliability of the study as showed before. Thereafter, frequencies, percentages and mean scores were used to determine varying degrees of response-concentration regarding the questions included in the survey questionnaire.

3. Results and discussions

3.1. Socio-demographic profile of the respondents

The socio-demographic characteristics and the travel habits of the respondents are showed in Table 1. Table 1 shows that the sample of the study is made up of almost similar number of males (52.3%) and females (47.7%). Regarding age, the sample consists of 70% of respondents aged between 18 and 39 years, followed by 25.5% above 50 years of age, while 3.5% of the respondents are under 18 years of age and 2% are between 40 and 49 years of age. In term of employment status, the sample consists of 41.5% of the respondents who are employed (Including all the employment categories), followed by students (22.3%), retired (18%), jobless (13.8%) and pupils (4.5%). The lack of school transport in Algiers restricts the options of some pupils (under 18 years of age), who travel to and from school by public transport. By contrast and despite the existence of university specialized transport that concerns the students, where buses operate according to the university schedule, and run every day of the university week from 8am to 5pm, transporting the students free of charge from residence to campus or between campuses, but few proportion of students prefer using the other paying modern and efficient public transport options such the tram and the subway.

Table 1
Socio-economic characteristics and travel habits of the respondents

Characteristics	Categories	Percentage (%)
Gender	Male	52.3%
	Female	47.7%
Age (years)	Less than 18	3.5%
	18-24	33.8%
	25-39	35.3%
	40-49	2.0%
	50-54	11.5%
	Over 55	14.0%
Employment status	Pupil	4.5%
	Student	22.3%
	Employed	41.5%
	Retired	18.0%
	Unemployed	13.8%
Car ownership	Owner	7.5%
	Non owner	92.5%
Frequency of the tram use	Regularly	43.8%
	Sometimes	32.8%
	Rarely	23.4%
Reason for using tram	Work	33.2%
	Studies	20.3%
	Shopping	29.5%
	Healthcare	3.0%
	Leisure	14.0%

Source: Survey data

Table 1 also revealed that most of the respondents (92.5%) do not own a car, and very few respondents (7.5%) owns a car or have access to one. Regarding the frequency of the use of the tram of Algiers, around half (44%) of the respondents use it daily, a minority of them (33%) use it occasionally (less than 3 times per week) and few of them (23%) use it rarely (less than 2 times per month). In term of the main reason for using the tram of Algiers, the most cited reason was for work (33.2%), followed by shopping (29.5%), studies (20.3%), leisure (14%) and healthcare (3%).As a result, the study shows that the main user of the tram line of Algiers is an employed male, aged between 18 and 39 years old, does not own a car or have access to one, and use the tram regularly for professional reasons.

3.2. Assessment of the current pricing policy of the tram of Algiers

Based on the analysis of the respondents' opinions on the current pricing policy of the tram of Algiers, several important observations could be derived. At first, regarding how much they spend on average per month on public transport services, the answer of the respondents was 3500 Algerian Dinars per month (about 32 American Dollars), which represents about 10% of the Algerian monthly per capita Gross Domestic Product (GDP) that was 446.7 American Dollar for the year 2013. This fact means that public transport services still affordable at least for 60% of the study respondents (the working and retired respondents), and also means that urban public transport in Algiers still maintains its appeal since the spending on public transport is less than 15% of a house hold's income (CODATU, 2009).

As for the perception of the respondents on the current prices of the tickets and cards of the tram of Algiers, the results are depicted in Table 2.

Table 2
Perception on current prices of the tickets and cards of the tram of Algiers

Categories	Percentage (%)	Overall mean
Very cheap Cheap Expensive Very expensive	4% 43.8% 47.3% 5%	2.53
Total	100%	-

Source: Survey data

Table 2 reports that close to half of the respondents (47%) considered the current fares of the tram of Algiers expensive. Almost similar respondents (44%) found the prices to be cheap, while very few respondents rated it as very expensive (5%) and similarly very few respondents (4%) rated it very cheap. In general, the respondents are fairly satisfied with the prices of the fares of the tram of Algiers, with an average rating for overall satisfaction of 2.53 where a neutral score is 2.5 (on the 4-point Likert scale in which one is 'very dissatisfied' and 4 'very satisfied'), which means that the adopted pricing policy needs to be aligned with the customers' desires, by taking into consideration the fact that the tram of Algiers is mainly used by the middle class and the working group people.

On the other hand, as to the satisfaction of the respondents with the provision of information about tickets and subscription cards by the tram of Algiers, the results are presented in Table 3.

Table 3
Satisfaction with the information provided about tickets and subscription cards of the tram of Algiers

Categories	Percentage (%)	Satisfaction rate
Very satisfied Satisfied Dissatisfied Very dissatisfied	6% 55.8% 33.8% 4.5%	2.73
Total	100%	-

Source: Survey data

Table 3 shows that only 6% of the respondents are fully satisfied with the information provided about the tickets and subscription cards by the tram of Algiers, with more than half (55.8%) satisfied, a minority dissatisfied (33.8%) and very few of the respondents (4.5%) completely dissatisfied. In general, the respondents are fairly satisfied with the provided information about the tickets and subscription cards. Their average rating for overall satisfaction is 2.73 where a neutral score is 2.5, meaning that passengers of the tram of Algiers are in need to be supplied with complete, timely, and accurate information about tickets, existing tariffs and payment methods that can facilitate their decisions, and serve the interests of the customers, the operator and the workers alike.

In term of fare pricing policies preferred by the respondents, the results are depicted in the Table 4.

Table 4
Willingness to pay for the tram of Algiers services

Categories	Percentage (%)
Time period-based fare	25.5%
Distance-based fare	85%
Time-of-day differential fare	2.5%
Multi-trip fare	3.5%
Trip-purpose based fare	2.5%
Passenger-based fare	61.5%
Integrated fare	3.5%

Note: Total percentage exceeds 100% because respondents could choose more than one answer.
Source: Survey data

Table 4 shows that the distance-based fare, meaning a price per kilometres travelled is applied (the farther you travel, the more you pay) was mentioned 85% of the time, followed by passenger-based fare that takes in consideration characteristics of the passengers such the age, income, disability, …etc. (61.5%), and time period-based fare that applies a price per time period travelled (25.5%). The lesser-preferred fare pricing policies was the integrated fare and multi-trip fare (3.5% for each form), time-of-day differential fare and trip-purpose based fare (2.5% for each form). As a result, it is clear that the fare policy of the tram of Algiers must be established, in priority, according to the equity and the revenue rather than the simplicity.

3.3. Evaluation of the provided service quality of the tram of Algiers

The assessment of the provided quality of the tram of Algiers services was done through asking the respondents to rate their levels of satisfaction with twenty-one attributes that cover the following service aspects: availability, accessibility, information, time, customer care, comfort and security. These service quality attributes were selected based on European Service Quality Standard EN 13816 (PTICINA, 2011), and adjusted to conditions of the study area. The results of the respondents' satisfaction with the provided service quality are depicted in the Table 5.

Table 5 shows that the respondents were satisfied with the overall service quality of the tram of Algiers with a fairly satisfaction rate of 2.71 on 4-point Likert scale (neutral score is 2.5). Also, the satisfaction rate for all the service quality attributes were between 2.5 and 3.25 (satisfied range), except for the network coverage (availability aspect), the punctuality of lines and the length of displacement (Time aspect) with a satisfaction rate of 2.33 for each service quality attribute.

It is understandable that the coverage of the existing tram line of Algiers is very limited, and therefore a 6.2 km extension of the existing tram line with 8 stations relates two very densely populated areas (Bordj El Kiffan and Dergana) is under development, and will be handed over by the end of the year 2016. Another extension of 4.06 km with 6 stations and 4 minute average frequency, links two other densely populated areas (Les Fusillés and Bir Mourad Rais) is under the study (EMA, 2014). Once these extensions are realized, the coverage of the tram of Algiers will not only be extended to more densely populated areas, but also, it will offer public transport access to new origins and destinations meeting the customers’ needs.

Table 5
Satisfaction rates with the service quality of the tram of Algiers

Aspects	Attributes	Satisfaction rates
Availability	Network coverage Number of trains Hours of service	2.33 2.55 2.60
Accessibility	Number of exchange points Distance between interchange points Waiting time at interchange points	2.55 2.60 2.55
Information	Information at stations Information on board Information about perturbations	2.96 2.90 2.90
Time	Lines frequency Punctuality of lines Length of displacement	2.55 2.33 2.33
Customer care	Personal appearance Personal behaviour Ambiance in trains	3.02 2.88 2.58
Comfort	Vehicle cleanliness Comfort with seating Trains occupancy	3.04 3.08 2.69
Security	Security at stations Driving behaviour Security on board	2.66 2.89 2.73
Environment	Pollution Natural resources Infrastructure	2.58 2.72 3.17
Overall level of satisfaction		2.71

Source: Survey data

On the other hand, in term of the time aspect, the non-punctuality of the tram of Algiers could be explained in the light of the kilometric production of this last during the year 2013, as showed in Table 6 (EMA, 2014).

Table 6
Kilometric production of the tram of Algiers during the year 2013

Time (quarter)	Objective train-kilometric (km)	Realized train-kilometric (km)	Achievement rate (%)
1st quarter	345 610.80	344 987	99.82%
2nd quarter	423 662.40	400 877.10	95%
3rd quarter	369 091.80	353 605.50	96%
4th quarter	438 268.50	425 752	97%
Annual total	1 576 633.80	1 525 221.60	97%

Source: EMA (2014), p. 16.

Table 6 shows that during the year 2013, nearly all the objectives set of the kilometric production were achieved. The annual realized train-kilometric was 1 525 221.60 km corresponding to 96.74% of the objective train-kilometric. The gap between the actual realized train-kilometric

and the theoretical objective train-kilometric (3.26% of the total objective train-kilometric) was resulted from the total lost laps of the tram of Algiers. These lost laps were due to the total delays on the tram line of Algiers, where it was impossible for the tram to realize the theoretical timetable due to a variety of incidents, as showed in Table 7 as follows (EMA, 2014):

Table 7
Incidents impacting the operations of the tram of Algiers during the year 2013

Categories of incidents	Percentage (%)
Incidents due to accidents	10.45%
Incidents due to the equipment failure	18.81%
Incidents due to various causes	70.74%
Total	100%

Source: EMA (2014), p. 23.

Table 7 shows that very few incidents registered during the year 2013 equal to 10.45% of the total registered incidents were due to the accidents of the tram of Algiers with other road users. The majority of these accidents (63.49%) were property damage accidents, and the rest (36.51%) were injury accidents (only one fatal accident). Also, few incidents equal to 18.81% of the total registered incidents were due to the equipment failure of the tram of Algiers like the rolling stock, track, power supplies, signalling and train control and radio. Finally, on the contrary, many of incidents correspond to 70.74% of the total registered incidents were due to various causes as the limitation of the service due to football matches, aggression against personnel and passengers, acts of vandalism, bad weather conditions and social movements. As a result, it could be noticed that over 80% of the total delays on the tram line of Algiers were the responsibility of other parties rather than the operator company of the tram of Algiers.

3.4. Fare evasion phenomenon on the tram of Algiers

The analysis of the fare evasion on the tram of Algiers was done through asking the respondents intercepted at the arrival points and getting off the tram of Algiers to provide an adequate proof of payment. An important proportion of the surveyed respondents equal to 27% of the total respondents caught travelling on the tram of Algiers without an appropriate ticket (this includes travelling without a ticket, expired ticket or ticket not validated). This rate is much higher compared with the declared rate of passengers caught fare evading by the inspectors of the operator company of the tram of Algiers (SETRAM Company) during the same period of the study (fourth quarter of the year 2013), which was equal just to 2.97% as showed in the Table 8 (EMA, 2014).

Table 8
Declared number of passengers fare evading on the tram of Algiers during the year 2013

Time (quarter)	Number of passengers	Number of fare evaders
1st quarter	2 797 063	60 208
2nd quarter	3 097 103	112 369
3rd quarter	2 350 125	93 628
4th quarter	2 426 577	72 088
Annual total	10 670 868	333 293

Source: EMA (2014), p. 26.

Table 8 shows that during the year 2013, ticket-inspectors of SETRAM Company caught 333 293 fare evaders on the tram of Algiers, which correspond to 3.18% of the annual registered passengers. The annual revenue generated from fare evasion fines and penalties was equal to 15 385

410 Algerian Dinars. SETRAM Company declared that the observed rate of fare evasion on the tram line of Algiers is much far from the reality due to the lack of sufficient ticket-inspectors on the tram line of Algiers (EMA, 2014).

Furthermore, passengers caught fare evading on the tram line of Algiers were asked about the frequency of their fare evasion behaviour. The results are set out in the Table 9.

Table 9
Estimated fare evasion on the tram of Algiers

Categories	Percentage (%)
Regularly	6%
Sometimes	13%
Rarely	12%
Never	69%
Total	100%

Source: Survey data

Table 9 shows that the tram of Algiers fare compliance rate is only 69%. An important proportion of the respondents correspond to 6% of the total respondents are regular fare evaders, who fare evade nearly every day, 13% of them are non-regular fare evaders and travel less than 3 times per week without paying the fares, while 12% of them are rare fare evaders who travel less than 2 times per month without fare payment.

Regarding the reasons behind the fare evasion on the tram of Algiers, Table 10 shows the different reasons that made the passengers evade the payment of the fares.

Table 10
Reasons for the fare evasion on the tram of Algiers

Categories	Percentage (%)
Ticket vending machine out of order	47.22%
Frequent queuing at tickets vending machines	18.52%
Complexity of ticket vending machines operations	4.63%
Lack of knowledge on how to use tickets vending machines	4.63%
lack of ticket-inspectors	25%
Total	100%

Source: Survey data

Table 10 shows that the failure of the ticket vending machine is the main reason that made the respondents evaded the payment of the fares on the tram of Algiers. It was mentioned by around half of the respondents (47.22%), followed by the lack of ticket-inspectors on the tram line (25%), frequent queuing at tickets vending machines (18.52%), and finally the least mentioned reason was the complexity of operations of the ticket vending machines and the lack of knowledge on how to use them (4.63% each). In this respect, it could be noted that a significant portion of the fare evasion on the tram of Algiers is the responsibility of the operator SETRAM Company. Based on SETRAM Company declarations (EMA, 2014), a total number of 3 823 630 tickets were validated through the ticket vending machines during the year 2013, which correspond to just 34.40% of the annual sold tickets. SETRAM Company explained this fact by the permanent damage of the ticket vending machine and the discontinuity of its operation on one hand, and the limited number of ticket-inspectors on the other hand. Also, it must be mentioned that the lower fare evasion fines and penalties which is only 100 Algerian Dinars (about 0.92 American Dollar) are another important reason for the fare evasion on the tram line of Algiers. These fines and penalties must be set at a high enough level and should be no less than three times the cost of a monthly adult travel card

(monthly adult travel card for/of the tram of Algiers is 830 Algerian Dinars) to truly dissuade fare evasion (HUBBELL *et al.*, 1997), and this is also the responsibility of the operator SETRAM Company.

4. Conclusion

The objective of the current research was to examine the possibility of increasing the contribution of the passengers in funding the operating costs of the tram of Algiers, Algeria. The paper adopted survey methodology and examined, in the light of the survey results and the available official data and statistics, the effectiveness of the following main potential mechanisms that could be practical and effective ways to enhance the funding of the operating costs of the tram of Algiers: (1) the adoption of well-defined and structured pricing policy; (2) the improvement of the quality of the provided services; and (3) the fight against passengers' fare evasion. In this way, the paper discussed at first the efficiency of the current pricing policy of the tram of Algiers, then tried to assess and monitor the quality of the provided service, and at the end performed an analysis of the fare evasion phenomenon on the tram of Algiers.

As for the analysis of the pricing policy efficiency of the tram of Algiers, according to the results, urban public transport in Algiers still maintains its appeal since the average spend on public transport services is 3 500 Algerian Dinars per month, which represents about 10% of the Algerian monthly per capita GDP. The results also showed that passengers of the tram of Algiers are fairly satisfied with the prices of the tickets and cards, and close to half of the passengers rated the current fares expensive. Hence a review of the current fares structure became a higher-order imperative. In this way, the paper suggests to adopt a differential pricing strategy, and identifies three main types of fare to introduce instead of the current flat fare, in order to make the tram of Algiers more accessible, particularly to those people with low income: (1) distance-based fare; (2) passenger-based fare; and (3) time period-based fare instead of the current flat fare. On the other hand, the results also showed that the passengers are fairly satisfied with the information provided about the tickets and subscription cards, and as follows, the paper suggests an intensive use of media in order to provide complete, timely, and accurate information about tickets, existing tariffs and payment methods, which could serve the interests of the customers, the operator and the workers alike.

In term of the assessment of the service quality of the tram of Algiers, the results showed that the passengers are fairly satisfied with the overall service quality, and there is a pressing need for an improvement of the current network coverage and punctuality of the tram of Algiers. Thus, the paper suggests accelerating the execution of the planned extension lines, and planning other expansions that must not only serve the densely populated areas, but also takes into account good integration with the other existing urban public transport modes, where only one ticket is needed for a single-trip ride and timetables and connections between operators are harmonized, which ultimately results in an increase of ridership, and thus an increase in fares income. In addition, the results revealed that over 80% of the total delays on the tram of Algiers are mainly due to incidents such accidents with the other road users, cultural and social movement, aggression against personnel and passengers, acts of vandalism and bad weather conditions. In this way, the paper suggests implementing certain safety and security actions such; the use of technological tools, increasing the personal and toughening of the penalties for vandalism which must proportionate to damage inflicted, cost of repair and the amount of disruption caused, in order to reduce the impact of the incidents that are affecting the punctuality of the tram of Algiers.

As to the analysis of fare evasion phenomenon on the tram of Algiers, according to the results, the observed fare evasion rate was 27% while the declared one by the operator SETRAM Company was only 3.98%. SETRAM Company attributed this low rate of fare evasion, which is much far from the reality, to the lack of sufficient ticket-inspectors on the tram of Algiers. On the other hand, the results also revealed three main reasons that made the passengers evade the payment of the fares on the tram of Algiers as follows: (1) the failure of the ticket vending machine; (2) lack of ticket-inspectors; and (3) frequent queuing at tickets vending machines. The paper suggests installing a

sufficient number of high quality tickets vending machine in order to reduce the technical failures and the queuing time, and imposing fines of no less than 2 500 Algerian Dinars; and thus, if only 1% of fare evaders are caught and an average fine of 2 500 Algerian Dinars is collected, the annual fine revenues will cover more than 15% of the fare evasion losses, and if 2% are caught, the annual fine revenues will cover more than 30% of fare evasion losses.

To end, the paper has successfully examined the possibility of enhancing the contribution of the passengers of the tram of Algiers, Algeria, to funding its operating costs. The paper showed that the funding system of the tram of Algiers could be improved through a review of the current pricing policy, improvement of the quality of the provided services and the fight against passengers' fare evasion. Further researches on enhancing the contribution of the indirect beneficiaries such car drivers, properties owners, employers and traders, and on the establishment of a transport authority that undertakes the tasks of defining the service levels and characteristics, setting the pricing policy, and collecting and distributing the revenues are suggested in order to make the funding system of the tram of Algiers more fair, stable and sustainable.

References

1. BARABINO B, SALIS S, USELI B (2014) Fare evasion in proof-of-payment transit systems: Deriving the optimum inspection level. Transportation Research Part B: Methodological, 70 : 1–17.

2. BARAY J (2009) Le marketing des transports collectifs urbains. École Européenne d'Études Avancées.

[Online] http://eeea.fr/docs/Marketing%20des%20Transports%20Publics.pdf

3. BORNDÖRFER R, NEUMANN M, PFETSCH M (2012) Models for Fare Planning in Public Transport. Discrete Applied Mathematics 160(18): 2591-2605.

4. CODATU (2009) Who pays what for Urban Transport? Handbook of good practices. Agence Française de développement (AFD), the French Ministry of Ecology, Energy, Sustainable Development and the Sea (MEEDDM) and CODATU, Paris.

5. DOWLING ASSOCIATES (1999) Metropolitan Transportation Commission Travel Time Data Collection Pilot Project. Final Repport.

6. DRAGU V, ROMAN E-A, ROMAN V-C (2013) Quality assessment in urban public transport. Theoretical and Empirical Researches in Urban Management 8(3): 32-43.

7. EMA (2014) Activity Report 2013. Algiers.

8. FEARNLEY N (2004) Inventive pricing of urban public transport. Association of European Transport Conference, Strasbourg, October.

9. FEARNLEY N (2005) Efficient Pricing Of Urban Public Transport With Budget Constraints. International Conference Series on Competition and Ownership in Land Passenger Transport, Lisbon, September.

10. HUBBELL J, COLQUHOUN D, BOLGER D, MORRALL J (1997) Light-rail transit in Calgary, 1981-1995: A retrospective review. The seventh National Conference on Light Rail Transit, Baltimore, November.

11. INTERNATIONAL TRANSPORT FORUM (2013) Funding urban public transport: Case study compendium. OECD, Paris.

[Online] http://www.internationaltransportforum.org/Pub/pdf/13Compendium.pdf

12. JEANRENAUD C (1999) Management and funding urban public transport. Report by the Steering Committee on Local and Regional Democracy (CDLR). Council of Europe, Strasbourg.

13. KENNEDY C, MILLER E, SHALABY A, MACLEAN H, COLEMAN J (2005) The Four Pillars of Sustainable Urban Transportation. Transport Reviews, 25(4) : 393-414.

14. LAROSE F (2011) Le financement des transports publics: Comment répondre à la demande croissante de mobilité ? CITEGO.

[Online] http://base.citego.info/fr/corpus_analyse/fiche-analyse-64.html

15. MEKO E (2010) ASSTRA fare evasion on public transport. APTA's 2010 fare collection workshop, San Diego, March.

16. MEZGHANI M (2008) Study on electronic ticketing in public transport. Final report prepared for the European Metropolitan Transport Authorities.

[Online] http://www.emta.com/IMG/pdf/EMTA-Ticketing.pdf

17. NAKAGAWA D, MATSUNAKA R (2006) Transport policy and funding. Emerald Group Publishing Limited, London.

18. PTICINA I (2011) The methodology of data collection about public transport service quality. The eleventh International Conference on Reliability and Statistics in Transportation and Communication, Riga, October.

19. SCHIEFELBUSCH M, DIENEL H-L (2009) Public Transport and Its Users: The Passenger's Perspective in Planning and Customer Care. Ashgate, England.

20. SIMPSON B-J (2003) Urban Public Transport Today. E & FN Spon, London.

21. TURRO M, BONNET G (2011) Comment financer le transport public urbain? Quelles nouvelles sources de financement mobiliser? CMI/UD4 Conference, Barcelona, October.

22. UITP (2014) Better public transport fare policy for more resilient funding. A UITP position paper.

23. VAG (2012) Fare Evasion on Public Transport. Melbourne.

Approche linguistique des troubles de la dénomination dans l'aphasie

D. BADAOUI Fouzia

CRSTDLA, Alger

Résumé :

L'objectif de notre recherche est l'analyse de la dénomination chez les aphasiques de Broca et les aphasiques de Wernicke. Dans l'analyse des résultats, nous avons exploité le modèle néo khalilien. La méthode appliquée dans le recueil des données et l'analyse des résultats est une méthode hypothético déductive. Les résultats obtenus démontrent une différance dans l'utilisation de la dénomination dans les deux types d'aphasies : l'aphasie de Broca a un problème dans l'utilisation du schème de la kalima, alors que l'aphasie de Wernicke ne peut exploiter les éléments en les intégrant dans un schème pour former un mot.

Mots clés : Dénomination, Broca, Wernicke, manque du mot, Hypothèse déductive, schème

الملخص:

الهدف من هذا البحث هو تحليل التسمية عند المصابين بحبسة بروكا وحبسة فرنيك. وقد قمنا باستغلال النموذج الخليلي في تحليل النتائج. وقد اتبعنا في جمع المعطيات وتحليل النتائج طريقة الفرضية الاستنتاجية. وقد بينت النتائج اختلافا بين المصابين بحبسة بروكا وحبسة فرنيك في مهمة التسمية. وقد لاحظنا أن المصابين بحبسة بروكا يعانون من مشاكل في صياغة الكلمة، في حين يكمن المشكل في حبسة فرنيك في استغلال المادة الأصلية عند صياغة الكلمة.

الكلمات المفاتيح: التسمية، بروكا، فرنيك، نقص الكلمة، الفرضية الاستنتاجية، المثال.

Summary :

The aim of our research is the analysis of naming in Broca's aphasia and Wernicke's aphasia. In the results analysis, we exploited the neo khalilien model. We used an hypothetico deductive method in data collection and results analysis. The results shown a differance in the use of naming in both types of aphasia : Broca's aphasia has a problem in using the scheme of Kalima, while Wernicke's aphasia has lost the basic substance which allows, in combination with the scheme, to give us the expected element.

Key words: Naming, Broca, Wernicke , lack of words, deductive hypothesis, scheme.

I. Introduction :

Nous allons entamer dans la présente recherche une étude linguistique de la dénomination chez les aphasiques en nous basant sur le modèle néo-khalilien. Nous nous limitons à l'étude de la dénomination du nom en tant que segment signifiant minimal dans la dénotation des objets et des personnages. Nous prenons en considération les noms propres, les noms communs et les modalités de leur apparition chez les aphasiques.

L'acte de dénommer dépend d'un processus de classification fondé sur des éléments constants qui apparaissent souvent dans notre expérience sensorielle:" La dénomination implique deux types

de processus fort différents: l'analyse perceptive du stimulus et la recherche de l'étiquette verbale correspondante."[1]

La fonction d'un nom se limite toujours à faire ressortir un aspect particulier d'une chose. Un "nom" (étiquette) entraîne chez un individu donné, toute une configuration d'étiquettes, de définitions, d'évaluations...etc, uniques pour chaque individu conformément à son environnement socio-culturel et linguistique, et à son hérédité, en connexion avec ses désirs, ses intérêts, ses besoins, etc. Le nom est dénoté dans la linguistique arabe par le segment signifiant (la kalima) qui réfère aux objets et aux personnages. Il peut être monnaire comme dans le cas du segment signifiant ; il peut englober plusieurs significations comme c'est le cas dans la lexie verbale.

II. Problématique :

Dans notre observation clinique, nous avons constaté que la majorité des troubles du langage chez l'aphasique sont rattachés à une incapacité de trouver les items adéquats aux différentes positions dans le discours, ce qui est appelé communément en aphasiologie «le manque de mot[2] ». Cette manifestation du trouble est observée dans les différentes tâches proposées ainsi qu'aux différents niveaux de langage ; Notre choix dans cette étude, est orienté vers l'étude de la dénomination des noms en tant que relation entre item lexical et son référent.

En effet, l'analyse du comportement dénominatif global démontre que souvent les aphasiques ne restent pas sans réponse, ne disent pas n'importe quoi, ni ne le disent n'importe comment. Cette observation nous oriente vers la recherche de ce qui est dit, du comment il est dit et du pourquoi de la production de tel énoncé sous telle forme : « le simple recueil d'une mesure quantifiée des performances ne permet pas, le plus souvent, d'identifier l'origine du déficit et il faut donc à tout pris éviter la pratique aveugle qui consiste à considérer, sans analyse préalable, qu'un déclin des performances signifie nécessairement une altération de la dimension de l'activité cognitive que la tâche prétend mesurer ».[3] De ce fait, ce qui nous importe le plus n'est pas la quantification du nombre d'erreurs et de réussite : « Cette méthode s'est montrée peu efficace Puisqu'elle n'a pas permis de caractériser les différences intuitivement remarquées entre les erreurs des aphasiques de BROCA et celles des aphasiques de WERNICKE. »[4] Mais l'analyse du langage des aphasiques dans sa globalité.

L'objectif de cette recherche, par conséquent, est de tracer le parcours dénominatif suivi par le sujet à la recherche de l'item cible afin de délimiter les processus pathologiques régissant la dénomination chez les aphasiques de BROCA et de WERNICKE. Dans ce contexte, l'analyse doit englober la description des productions langagières des aphasiques, l'explication de l'apparition du trouble par la mise en évidence des processus langagiers atteints et les stratégies de compensations mises en œuvre par les sujets pour pallier à leur trouble: « les réponses observées du point de vue de la dynamique de leur production seraient la plupart du temps motivées par la présence conjointe des troubles linguistiques d'une part et des stratégies dénominatifs d'autre part[5]..

a. Quelles sont les critères de la dénomination chez les aphasiques ?

---

[1] Perturbations lexicales : les troubles de la dénomination. H. KREMIN. In: Neuropsychologie humaine. Xavier SERON et Marc JEANNEROD. Mardaga. Deuxième édition, 1998.

[2] « le manque du mot est une des manifestations aphasiques les plus fréquentes dans la mesure où il se rencontre dans toutes les formes d'aphasie ». Xavier SERON et Martial VAN LINDEN : traité de neuropsychologie clinique Tome II, p.131.

[3] Xavier SERON et: Martial VON DER LINDEN : Traité de neuropsychologie clinique, Solal, éditeur 2000, p. 304.

[4] O. SABOURAUD et H. GUYARD: Nature des troubles d'expression et méthodes d'observation et d'analyse. In P.MESSERLI, P.LAVOREL, J-L. NESPOULOUS: Neuropsychologie de l'expression orale. P.105.

[5] Mai TRAN THI : A la recherche des mots perdus : études des stratégies dénominatives des locuteurs aphasiques, Thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université de Lille III, p. 115.

L’analyse est basée sur un critère linguistique néo-khalilien qui est le (qiyƒs[6]). Il se rapporte aux capacités des sujets d’appliquer les schèmes de formation et de transformation des items cible. L'observation dans ce contexte a pour objectif de mettre en évidence non pas des paraphasies, ni de la jargonaphasie, mais un manque dans la construction de l’unité minimale en se basant sur l’exploration de la capacité du sujet de synthétiser la racine et le schème pour produire une kalima ou segment signifiant (nom).

La question qui se pose par conséquent est : Cette variabilité de manifestation du trouble est-elle liée à la nature de l’épreuve présentée ou bien elle est rattachée au trouble en lui-même ? Autrement dit, y a t-il autant de symptômes qu’il y a d’épreuves ; ou bien cette variété de symptôme est reliée à une perte d’un processus linguistique qu’il s’agit de définir. En partant de ces réflexions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1- Malgré la diversité des symptômes, le trouble de la dénomination chez l’aphasique est relié à l’atteinte d’un processus grammatical.

2- La variabilité des réponses données par les aphasiques de BROCA et les aphasiques de WERNICKE à la même épreuve dévoile une altération grammaticale sous jaçente différente d’un type d’aphasie à l’autre.

b. Qu’est ce que le nom ?

En tant que segment signifiant, le nom est analysé dans la théorie néo-khalilienne en racine et schème. La racine ou (dalƒla al-laf†iyya) chez Ibn Ginni dans ses ha©ƒ’is est " l'indication fournie par la seule séquence ordonnée de phonèmes non adventices: c'est la séquence substantielle des alfƒ† considérée en elle-même et en dehors du schème qui en fait une kalima ou segment signifiant: elle est de ce point de vue un a©l pour cette dernière. Le mot (laf†) est donc pris ici dans le sens de substance (ou mƒdda: ici racine lexicale) opposée à la forme ou schème qui l'intègre (©¢‰a)"[7] ; et la dalƒla a©-©inƒ‘iyya: qui est " fournie par le schème ou ©¢‰a qui informe cette substance appelée ici laf†."[8]

Le sens est donc obtenu par la synthèse de la dénotation du laf†[9] et la dénotation de la forme: "c'est donc la synthèse de ces deux dalƒla-s (et non leur simple amalgame ou emboîtement) qui donne naissance au ma‘na de la kalima, de même que la synthèse de la séquence " radicale" et du schème donne naissance au laf† actualisable de ces deux unités."[10] L'élément isolé, pour les grammairiens arabes est analysé non seulement par opposition aux autres éléments mais aussi comme élément faisant partie d'un ensemble structuré et opératoire[11]. L'analyse repose sur les concepts de classes et d'opérations et non pas sur le genre, l'espèce et l'individu. Ce sont les schémas de réalisation que nous déduisons à partir de la synthèse de la classe et de l'ordre.

III. Démarche méthodologique :

L’exploration du langage pathologique permet de déterminer les processus sous-jacents ayant provoqué le trouble de la dénomination. De ce fait, la prise en compte de l’ensemble des données pathologique s’avère indispensable pour l’évaluation du fonctionnement de la dénomination chez les aphasiques et pour l’établissement de leurs caractéristiques pathologiques: « l’examen d’un

[6] “ En fait, le qiyƒs, de par sa définition même, c’est à dire en tant que règle capable de générer des items sémiologico-grammaticaux ne peut s’appliquer qu’à des relations de nature opératoire, autrement dit à des transformations réversibles, dans ces conditions, seules les corrélations entre signifiants et signifiés qui sont impliquées dans ces transformations peuvent être prédictibles par qiyƒa”. A. HADJ SALAH, op cité, p 288.
[7] A. HADJ SALAH, op cité, p. 139
[8] Ibid.
[9] « Le lafd ou forme signifiante implique un ma‘na ou signifié par simple wad‘.
[10] Ibid, p. 140.
[11] Contrairement au point de vue fonctionnaliste dont les éléments qui constituent une classe sont commutables entre eux, par le fait qu'ils aient la même fonction.

patient implique alors nécessairement la prise en considération du tableau d'ensemble. Ceci nécessite un travail d'intégration des données issues des différentes tâches, au niveau de l'activité clinique»[12]. Ainsi le sujet a le choix ou bien d'adhérer au même schème qu'il s'est construit et qu'il applique à l'ensemble des exercices qui lui sont proposées et ceci dévoile un manque d'analyse langagière, ou bien il rectifie le schème en fonction des différentes données inscrites dans l'épreuve proposée ce qui relève d'une maîtrise de la capacité formelle de grammaticalité qui permet à l'individu de manipuler le schème.

1-Comment peut-on juger de la validité des épreuves à faire passer aux aphasiques?

L'observation clinique est la première étape pour la mise sur pied des hypothèses et la construction d'épreuves expérimentales.

L'expérimentation clinique nous permet d'éprouver la validité des épreuves élaborées afin de rassembler les données nécessaires à l'analyse des résultats dans le but d'expliquer l'origine du trouble et les raisons qui l'ont provoqué: " le symptôme aphasique n'est pas une erreur ou un écart par rapport à l'énoncé normalement attendu; il réside dans la grammaire sous-jaçente du malade dont certains manques le conduisent à des stratégies surprenantes. C'est à ces stratégies, propres à chaque type d'aphasie, qu'il convient de ramener l'énoncé produit pour en comprendre la logique interne et pouvoir ainsi l'expliquer en termes de processus linguistiques cliniquement expérimentables."[13]

Le choix des épreuves se limite à celles qui peuvent tester le fonctionnement de la dénomination chez les aphasiques de BROCA (agrammatiques) et les aphasiques de WERNICKE (paragrammatique). Par conséquent, on est obligé de les diversifier pour délimiter le trouble de la dénomination chez les aphasiques dans les différents contextes langagiers: " ...seules de très nombreuses réponses à des épreuves très diversifiées peuvent définir à quel type l'on a affaire; pour connaître un malade et situer son trouble, il faut synthétiser toutes les anomalies relevées au cours de l'étude détailler des nombreux aspects de son langage: les types d'erreurs dominants importent plus que le nombre absolu des erreurs."[14] Cette étape nous permet d'explorer les différentes manières de nommer l'objet ou la personne pour mettre en valeur l'origine du déficit chez les aphasiques.

2- Les étapes suivies dans l'élaboration des épreuves expérimentales :

1- Recueil, par l'observation du patient au moyen de tests aphasiologiques, d'un ensemble de symptômes et de signes de la pathologie du langage.

2- Confrontation de ces symptômes et ces signes aux données rapportées dans la littérature sur l'aphasie.

3- Mise au point des hypothèses caractérisant le fonctionnement de la capacité de la dénomination chez les aphasiques de BROCA et de WERNICKE.

4-Elaboration du matériel nécessaire pour le diagnostic des troubles de la dénomination chez chaque type d'aphasiques à partir de la mise sur pied d'un ensemble de tests expérimentaux en nous basant sur les phénomènes de manque du mot et de paraphasies.

5- Expérimentation clinique des épreuves élaborées.

6-Enregistrement des données et leur dépouillement en utilisant la transcription phonétique arabe.

---

[12] Xavier SERON et Martial VON DER LINDEN: Traité de neuropsychologie clinique, Solal, éditeur 2000, p.10.

[13] H. GUYARD: Le concept d'explication en aphasiologie, p. 49.

[14] O SABOURAUD, J GAGNEPAIN, A SABOURAUD: *vers une approche linguistique des problèmes de l'aphasie*: discussion général et conclusion, p. 7.

7- Déduction du type d'échecs et de réussites dans l'exécution des différentes tâches proposées aux aphasiques.

8- Explication des troubles observées par:

8-1- La délimitation des processus langagiers responsables du trouble chez les aphasiques.

8-2- La délimitation des stratégies de compensations mises en œuvre par les aphasiques pour contourner leur trouble.

IV. Description des épreuves

Les épreuves ont été élaborées au fur et à mesure de l'observation des malades. Elles sont basées sur des tâches orales. Les images utilisées dans l'épreuve de dénomination sont tirées du test de Blanche DUCARNE. Les épreuves appliquées sont:

- Une épreuve de dénomination: nous présentons des images une à une au sujet et nous lui demandons de nous donner l'item qui correspond.

- Une épreuve de dénomination en partant d'une description : nous présentons au sujet une image à décrire et nous lui demandons de décrire ce qu'il y voit. Nous testons la faculté d'actualiser les items dans le cadre d'un contexte par rapport à ceux présenté dans un cadre contraignant.

- Une épreuve de définition : nous lui présentons des items à définir et nous lui demandons de nous donner la définition.

V. Présentation des cas :

a)- Sujet 1 : DJ : âgé 53 ans. Situation familiale : marié et père 11 enfants. Il présentait lors de son admission à l'hôpital d'accident vasculaire cérébral. Le début est caractérisé par une suspension totale du langage et une hémiparésie du membre supérieur droit. Le patient a récupéré du déficit moteur mais l'expression orale reste altérée.

b)- Sujet numéro2 B. N : Agée de 22 ans, célibataire. Elle a été victime d'un accident vasculaire cérébral à l'âge de 16 ans. Lors de son admission au service de neuro-chirurgie de l'hôpital MUSTAPHA, elle présentait un mutisme total avec une hémiplégie droite. Après avoir été suivie en rééducation, son langage a évolué favorablement vers l'agrammatisme. L'expression orale est très réduite. La compréhension orale est correcte dans son ensemble. La malade et consciente de son trouble et coopérante.

c)-Sujet numéro 3 : A. B, aphasique de WERNICKE, âgé de 49 ans, marié et père de cinq enfants. Fonctionnaire de profession, il présentait lors de son admission à l'hôpital un coma dû à un A V C survenue d'une manière subite alors qu'il se préparé à rejoindre son poste de travail. Cet accident vasculaire à été suivi d'une hémiplégie passagère et d'un mutisme total qui a évolué vers la jargonaphasie. Il a de gros problèmes de compréhension. Son langage est très fluent mais il est plein de néologismes. Le sujet est anosognosique. Par moment, il se rend compte de ses erreurs et manifeste ceci par des gestes vers la bouche pour exprimer son incapacité de trouver les mots qu'il faut.

d)-Sujet 4: Mr R, aphasique de WERNICKE, marié et père de 8 enfants. Directeur d'un CEM. Atteint d'un A V C survenue d'une manière brusque. Son trouble a débuté par un mutisme total qui a évolué vers la jargonaphasie. Après avoir été suivi en rééducation orthophonique, son trouble a évolué vers la dyssyntaxie avec une persistance du jargon.

VI. Analyse des résultats:

1. Analyse de la dénomination orale chez le BROCA:

A-1 Troubles dans la construction du nom (application du schème lexical) :

Sujet/ BROCA	Image proposée	Réponse du sujet	Type de réponses
DJ	ballon qanf^{1}d braka stylo ‘nab	ban^{1}n karf^{1}d kra®a tylo laŸlab	Trouble dans la combinaison de la racine et du schème pour former une seule unité. Troubles dans la construction du segment signifiant (nom commun).

Le sujet forme des unités mais ne peut combiner ou synthétiser la racine et le schème pour produire une unité douée de sens. Il produit des unités qui se rapprochent de l’item cible, ce qui dévoile sa compréhension intacte, mais il ne peut produire l’unité désignée en respectant sa structure interne. Par exemple dans la dénomination de l'image d'un ballon, le sujet nous dit: [ban^{1}n…bulun]. Il comprend qu'il y'a un [b l n] mais il ne sait pas comment les combiner pour former une unité. Ou bien il procède par élimination d’un élément faisant partie de la structure de base. Ce qui entraîne la destruction de son unité. Nous pouvons dire que ce sujet a perdu le (bin*ƒ*’) existant entre les éléments formant cette unité lexicale. Il garde la racine verbale mais ne peut la combiner au schème pour former une unité (segment signifiant). C’est la synthèse opératoire de ces deux entités qui fait problème chez l’aphasique de BROCA.

b-1 L’ébauche orale dans la dénomination :

La remarque relevée sur cette épreuve de dénomination chez l'aphasique de BROCA est sa capacité de trouver le terme qu'il faut lorsqu'on commence pour lui. Par conséquent, l'ébauche orale permet de surmonter le manque du mot. Ainsi, la dénomination est facile chez ce type d'aphasiques du moment qu'elle ne lui exige pas beaucoup d'efforts dans la génération des éléments.

Sujet	Image d’un panier	Intervention de l’observateur	Réponse du sujet
Melle N	panier:	qu...	qufa

c-1 La dénomination par la description: dans cette épreuve nous mettons testons l’utilisation des items par rapport aux objets auxquels ils réfèrent.

En nous rapportant au contenu des images, nous remarquons que l'aphasique introduit les termes sous forme d’une énumération d’objets. Ces derniers correspondent à une dénomination juxtaposée dont découle une préservation du code dans l'utilisation des items de la langue.

Chez B N :

1- [**maqla...n*ƒ*r...zabda**...**bid**...®iyab]

2- [**mr*ƒ***...bid...maqla]

3- [al-bid...wal bid...qachar]

4- [®*ƒ*b...l-bid...®*ƒ*b]

5- [**kam^{1}n**...l*ƒ*l*ƒ*...**qarfa**...**felfel-akŸal**...**melŸ**...ih...melŸ]

Le sujet introduit les termes qu'il faut en fonction de la présence des objets sur l'image. La même remarque est relevée chez le second aphasique:

Chez DJ :

[**aqnun**…m‘a…**mra**]

[mra…**kuzina**…aman m’a la¡ur]

[**lamlah**…m‘a…**forno**]

Le sujet peut dénommer les personnages représentés sur images à savoir : « [aqnun…mra], définit le lieu (kuzina), les noms: (lamlah..aman..forno). Ce qui dévoile la capacité du sujet à dénommer les objets lorsqu’ils sont présentés dans le cadre d’une description.

d-1 Les stratégies de compensation dans l’acte de dénomination chez le BROCA

Les stratégies de compensation sont définit comme étant: “ …un ensemble de conduites ébauchées spontanément par un sujet cérébro-lésé,…dans le but de trouver le meilleur moyen qui reste à sa disposition, pour essayer de surmonter les différentes situations de handicap provoquées par son accident ou sa pathologie.”[15]

d.1.1 L’utilisation de la synonymie dans la dénomination :

La synonymie reflète la préservation de l'analyse lexicale. Lorsque le sujet ne trouve pas le terme exact, il utilise un synonyme qui correspond au terme recherché. Cette procédure est impossible pour le WERNICKE pour qui le parcours d'un champ sémantique ne suffit pas. Ce dernier n'est jamais sûr de la distance séparant les éléments quelque soit le nombre d'essai qu'il fait.

Sujet/ BROCA	Image proposée	Réponse du sujet
Melle N	**crava®a** avion bifi **farmasyƒn** warda ®ab¢b hôpital	raqba ‘in¢n mƒ‘an edwa Šn¢na…‰ƒba.. Edwa …mrida
Mr Dj	hôpital murda	®ab¢b dƒwi

L'aphasique de BROCA a recours à cette stratégie de facilitation pour compenser l'incapacité de structurer les unités du niveau lexématique.

e-1. Epreuve de définition de mots

Pour mettre à l’épreuve les résultats obtenus dans la dénomination, nous avons passé une épreuve de définition de mots. La spécificité de l'épreuve réside dans le faite de référer à un objet concret accompagné d'un support visuel représenté sur images: "l’épreuve de définition de mots...offre une difficulté supérieure à la désignation verbale, ne fournissant pas le support d'un objet; il y' a donc un premier travail pour comprendre le mot proposé..."[16]

La consigne présenté est: "Qu' est ce que..." ?

L’analyse a mis en évidence :

[15] KIOUA A: "Stratégies de compensation adoptées par des patients cérébro-lésés: définition conceptuelles et principes de mise en oeuvre" in Rééducation Orthophonique, n° 196, juin 1998. P 57.

[16] Revue de neuropsychiatrie de l'ouest: p. 10.

e.1.1 Des définitions par l'usage chez le BROCA :

Melle N	Image proposée	Réponse du sujet
	fourchette couteau stylo pharmacien crayon	yaklu b¢ha yqa®a' b¢h yakatb¹ b¢h našrid-dwa y-desini bih
Mr Dj	**Image proposée**	**Réponse du sujet**
	fourchette couteau stylo pharmacien crayon	naklu biha nqa®a' b¢h nakatbu b¢h nŠ¢bud-dwa katbu b¢h f¹q al-kayi

L'aphasique de BROCA identifie immédiatement l'élément lexical cible mais il a des problèmes dans la définition de l'élément. Il définit les items par l'usage. La raison est la difficulté qu'ils rencontrent dans la multiplicité des éléments en rapport au référent de l'unité proposée. Il se contente du minimum d'éléments au dépend d'une capacité générative défectueuse.

2. La dénomination d'images chez l'aphasique de WERNICKE :

2.1 La dénomination de type jargonaphasique:

La recherche de l'élément qu'il faut entraîne une production de type jargonaphasique incompréhensible pour l'auditeur. Dans la dénomination de magnétophone, B nous dit : [hada f¢h es-©¹t…f¢©du..]. Nous intervenons pour lui poser des questions, pour l'inciter à nous répondre: [wƒª naqadr¹n-nsam¹h?]……aucune réponse n'est produite par le sujet mais uniquement du jargon incompréhensible. Nous procédons par questions éliminatrices: [mƒªi pos®e?][…..]

Nous introduisons le terme recherché dans le cadre d'une question: [el-musaŠil kifƒh an-sam¹h?]. Mais le sujet ne peut localiser le terme déjà donné par nous dans le cadre d'une question.

Alors que la dénomination chez le second aphasique (R) est caractérisé par un enchaînement textuel continu avec introduction du jargon :

fourchette [farªi±a]: [naªrat..naªrat nakteb b¢ha..ah..fa©lƒt..fa©lƒt iysam¹ha....fa©lƒt..wala fa©lƒt..nƒkl¹ b¢ha es-©alawƒt..es-©alƒt..wel-ma'k¹lƒt..hƒdi nƒkl¹ b¢ha].

[lunette] : [fa©lƒt....naªrƒt...naªrƒt..]

ceinture (sabta): [subt..subta..sabha...subŸa...]

ciseaux (mqa©): [sanima..sanima..samawƒt..sanima]

escargot (buŠa‰lalu): [es-sab' es-samawƒt..]

sauterelle (Šrƒda): [ba¡ira..ba¡...bu¡ƒra]

au lieu de donner le nom qui convient à l'image proposée. Il fait des transformations aléatoires des items lexicaux mais ne peut disposer les phonèmes pour former une unité. La conséquence est la production d'un jargon.

2.2 La dénomination par l'usage:

Lorsqu'il ne peut dénommer un objet, il a recours à des informations sur le référent de l'item-cible qu'il n'arrive plus à produire, en mentionnant certaines de ses propriétés ou en décrivant des situations dans lesquelles il peut-être impliqué.

Aphasique	Item à définir	Réponse du sujet
Mr B	Veilleuse (viyouza) fourchette (farªita) manitophone	[yaªa'l¹ b¢ha†-†aw]. [bƒª yƒklun-nƒs] [hada elli nd¢r¹ f¢h el-kƒsit
	[crava®a] (cravate): avion (±ƒ'ira)	[rab®at-er-ra's] [na±al'¹ el-Šaw...es-samƒ'...]

Le sujet décrit l'usage de l'objet mais ne peut articuler l'item qui y réfère.

2.2.1 Le recours à l'ébauche orale :

Il a recours à des stratégies de facilitation et à des rapprochements avec l'item cible, mais ne peut l'actualiser malgré l'utilisation de l'ébauche orale. Dans ce cadre (B) nous propose :

Pain [¡ubz]: [hadi yƒklu b¢ha]. Je pose la question: [waª 'asamha], [bƒª yaklun-nƒs?]

Je pose la question: [bƒª yƒklu?] il répond: [balfarªi®a] je continue: [w-bƒª 'iy‰ams¹?] il n'arrive pas à trouver le terme qu'il faut malgré l'ébauche orale: [¡u…yaklubel-¡ubz].

2.2.2 L'utilisation exagérée de la capacité de dérivation : ayant perdu cette capacité d'utiliser le code, l'aphasique de WERNICKE a tendance à l'exagération de la dérivation exp :

[nwadar] (lunette): ['ini..nadru..nadƒr..yandur..nadrƒt..nadƒr..nad¹r.]

Cet exemple dévoile la capacité de l'aphasique à faire des dérivations sur un schème donné ce qui dévoile la persistance de sa capacité de faire des transformations, mais cette capacité est appliquée d'une manière aléatoire à la recherche de l'item à dénommer sans jamais arriver à le trouver.

2.3 La dénomination par la description (Mr R) :

Ballon : (nab¹la): [®ƒ'ira…kun nr¹Ÿ¹…kƒyan ha‡a 'alal-'ar†…muª f¹q…muª ®ƒ'ira…al-kura]

raisin: [ha‡a daŠƒŠ…rƒŸ l¢ asmu bark…ha‡a hutf (il est contaminé par l'élément qui a précédé)…ya'ni Ÿulw...®ayiba ma'kulƒt ©a‰¢ra…na'rafha hada bark…Ÿamra wala bay†a…f¢ha bay†a…wf¢hal-kaŸla…ya'ni 'a®ayab…¹-maªd¹da].

Le sujet a recours **à la description** de l'objet à **dénommer** dans: [ma'kulƒt ©a‰¢ra… Ÿamra wala bay†a…f¢ha bay†a…wf¢hal-kaŸla……¹-maªd¹da] il **décrit** la couleur, la forme et le goût **mais ne peut trouver le terme** qui lui correspond.

Dans **d'autres** images, **il peut trouver** le terme mais en passant toujours par la description: pomme : [hada…Ÿulw…tufƒŸ].

fourchette: [ha‡¢..na'rafha..ba©aŸ..forchƒt..]

téléphone: [ha‡i na‘rafha…walbaladiya..waª-ªay’…walbaladi…hƒtaf]

pain (¡ubz): [ha†a kul y¹m nƒkul f¢h…kul waqt fi©-©abƒŸ wal masƒ’…hƒhu..ysam¹h ¡ubz…¡ubz)

Le sujet peut actualiser le terme qui correspond à l'objet figurant sur l'image dans le cadre d'un enchaînement contextuel alors qu'il est incapable de le dénommer.

Nous pouvons dire que cette description est considérée comme une approche d'aide qui a permis au sujet de se rapprocher du terme à dénommer et de le trouver.

Le sujet a recours aussi à un autre type de dénomination, à savoir,

2.4 La dénomination par le contexte:

Montre[sƒ‘a]: [muª sƒ‘a…k¢ma darna †urk…al-’inti¡abƒt nd¢r¹ f¢h…wƒª-’iyqul¹lu…©und¹q]. Le sujet (R) rapporte le sens de l'élément à dénommer avant de présenter le terme qui réfère à l'objet. L’item est rapporté dans le cadre d’un enchaînement contextuel.

Dans l’étape suivante nous avons procédé à la mise à l’épreuve de la capacité du sujet à dénommer les objets et les personnes figurant dans une image représentant une scène de la vie quotidienne.

2.5 La description à l’épreuve de la dénomination :

L’objectif dans cette épreuve est de voir si la description d’image peut constituer un contexte facilitateur dans la dénomination. L’analyse a montré chez B :

a- Une perte de l'élément qui convient: [t‘amar **f¢ lƒŸur**] - remplir quoi? l'objet désigné n'est pas actualisé.

[ha®a®ha **f¹q lƒŸur**]

[k¢ffƒª **eysam¹h**] -ne peut énoncer l'objet auquel il réfère.

[**elli-yaªarb¹h**] -introduit la relative non précédé du nom auquel réfère le pronom [elli].

[**wƒª ey-sam¹ha**] -?

[t‘amar **had¢k**] - objet non défini au préalable.

[hnƒya kƒyan **elli y-ª¹f¹ f¢ha**]

b- Une définition sans dénomination : qui est causée par la difficulté dans la disposition de l'élément qu'il faut dans le schème. Il procède à des persévérations à la recherche de l'élément qui manque:

1- [rƒhi t‘amar **f¢ lƒ¡ur**]

2- [t‘amar **had¢k**]

3- [t‘amar **fi lƒ¡ur**]

5- [ha®atha **f¹q lƒ¡ur**]

Il ne peut actualiser le nom de l'objet auquel il réfère.

Nous pouvons conclure que les stratégies compensatoires peuvent se baser sur le lien direct entre le stimulus et la réponse, ou bien sur les associations sémantiques ou phonologiques. Le trouble peut apparaître aussi sous forme d’une difficulté de trouver l'objet désigné (chez R) :(ta®laq.....hƒdi.....f¹qal-mƒ....), [rahi hnal-mƒ], [rah¢ hna tatqalab]. Ce qui

émane d'une incapacité à délimiter l'objet dans le cadre d'une description, et qui est engendré par un trouble dans la construction de l'item.

3. Les définitions proposées par l'aphasique de WERNICKE

3.1 Difficultés dans la délimitation des termes adéquats à la définition:

Nous remarquons que les aphasiques de WERNICKE gardent le cadre sémantique de la description malgré leurs problèmes dans la délimitation du terme adéquat à la définition. Chez B :

hôpital: [kifƒh eysam¹h …ah…hada…hnaya…dƒwi]

®ab¢b: [mard .. yadi…raŠli…dƒwi…]

qalam: [yakatb¹ bih fal warqa.. stylo…]

Pharmacien: [nr¹h bara bƒª naªri…¡aŠa…bƒª naªrab ed-dwa]

Alors que R nous donne :

m¹s: [al-'adƒt el-lati yasqal..yasqal..al-'adawƒt al-lati yasqal b¢ha yaktab..'adƒt kab¢ra..b¢has-samawƒt..]

fourchette: ['adƒt kab¢ra aynagaª f¢has-©uwar..el-maŸr..yakteb wala yaktab b¢ha walas-suwar elli yaktab b¢ha]

qalam: ['adƒt ta' qatl..ya'ni yaqtel b¢ha yaqtal bil 'alam hadƒk]

panier (qufa): [darƒŠa..minas-s¹q..'anŠ¢bu 'um¹r f¢ha..]

Le sujet enchaîne toute une séquence explicative suivie de jargon. Cependant ceci n'est pas généralisé à toute la définition. Par moment il a recours à :

3.2 La définition par la description :

hôpital: ['alƒma didal 'amrƒd..mustaªfa didal 'amrƒd]

®ab¢b: [yu'ƒliŠ el-'a'rƒd el mawŠ¹da fel-insƒn]

pharmacien [farmasyƒn]: [yaªril-adawƒt alliy-Š¢b b¢had-dwa...yŠ¢b bihad-dwa..]

Ils restent cohérents d'une manière globale. Cependant ils ont recours très souvent au geste pour justifier leurs définitions. Chez B :

m¹s: (il fait le geste de couper quelque chose puis il): [hada elli nd¢ru b¢h el ¡ubz nƒklu…].

fourchette: (il fait le geste de manger): [Ÿa®uha fa®absi bƒª nƒklu wala ŸƒŠa…

Dans la définition de [qalam] par exp, (R) nous dit: ['adƒt tƒ' qatl......yaqtal b¢ha] au lieu de dire [yakteb b¢ha] en faisant le geste d'écrire. Ceci dévoile que le problème ne réside pas dans la saisie du sens du terme stylo et de son usage mais qu'il est incapable de trouver les termes adéquats pour le définir.

VII. Synthèse des résultats :

Nous pouvons résumer les troubles qui caractérisent la dénomination chez les aphasiques de la manière suivante :

1-Troubles dans la structure formelle de l'item à dénommer : le sujet peut par moment apparier image/item correspondant, ce qui dénote une préservation du savoir conceptuel et/ ou

sémantique de ces unités indépendamment de leur structures formelles. Ce trouble se manifeste par l'incapacité de combiner le schème et la racine pour former une unité lexicale.

2-Troubles dans l'utilisation du code adéquat : le sujet utilise des expressions pour expliquer de quoi il s'agit en ayant recours à une multiplicité de stratégies pour compenser l'item qui manque. Les manifestations du trouble apparaissent dans les difficultés dans la disposition des phonèmes formant le radical de l'unité lexicale (nom). Le trouble se situe sur le plan des transformations : le sujet ne sait plus quel item disposer dans tel endroit du schème lexical.

VIII. Conclusion :

Cette analyse nous a permis d'établir une typologie des réponses des BROCA et des WERNICKE dans l'épreuve de dénomination orale en nous basant sur 3 épreuves (dénomination d'images, description d'images et définition de mots). Nous avons analysé les réponses des aphasiques en nous basant sur le modèle néo-khalien. Les résultats obtenus on démontré une variation de réponses allant d'erreurs auto corrigées, de silence, de geste de substitution explicative, d'ignorances (je ne sais pas). Les erreurs de type linguistique apparaissent dans l'utilisation des séquences explicatives qui évoquent l'objet à dénommer, par des absences d'items dûment exprimés.

L'aphasique de WERNICKE a recours la production de toute une séquence pour dénommer un objet qu'il ne peut plus actualiser. Parfois, il produit des unités qui se rapprochent du point de vue de la forme de celles attendues. Ou des unités construites d'une manière aléatoire ou par un simple jargon. Le trouble qui caractérise l'aphasie sur le plan lexical, est un manque dans l'établissement de la variation incrémentielle. C'est l'opération qui consiste à synthétiser la racine et le schème pour former un segment signifiant (kalima).

Le BROCA, par contre, garde la substance du laf† mais il ne peut l'intégrer dans un schème pour former une kalima. Il garde le radical, mais ne peut introduire les transformations sur ce radical pour former une unité douée de sens: il a perdu la capacité d'utiliser le schème dans la formation de ses énoncés. Cette incapacité l'entraîne à la production, en partant de cette substance, de n'importe quel élément soit par le recours à des termes dont le sens se rapproche ou est équivalent à l'élément recherché ; soit par une description par l'usage. Mais d'une manière générale, nous pouvons dire que l'aphasique de BROCA peut dénommer les objets vu la préservation de la racine ou du radical qui permet de former des dénominations. Les problèmes surgissent lorsqu'il se trouve confronté à une définition qui l'oblige à générer des unités. Alors que le WERNICKE, garde le schème, qu'il applique à toutes les unités même d'une manière aléatoire, mais perd la substance de base qui permet, en combinaison avec le schème, de nous donner l'élément attendu. Il a perdu la matière (ou mƒdda al-a©liyya) qui, combiner à un schème, nous donne (le segment signifiant la kalima mufrada.

L'aphasique de WERNICKE se trouve handicapé par sa capacité excessive et incontrôlée de variation incrémentielle.

L'aphasique de BROCA est incapable de variation incrémentielle (dans l'unité lexicale de base). Par conséquent, il est incapable de dérivation.

Bibliographie

A. HADJ SALAH : Linguistique générale et linguistique arabe : essai d'épistémologie du ‘ilm al-‘arabiyya, Sorbonne 1979.

H. KREMIN : Perturbations lexicales: les troubles de la dénomination.

In: Neuropsychologie humaine. Xavier SERON et Marc JEANNEROD. Mardaga. Deuxième édition, 1998.

O. SABOURAUD et H. GUYARD: Nature des troubles d'expression et méthodes d'observation et d'analyse. In P.MESSERLI, P.LAVOREL, J-L. NESPOULOUS: Neuropsychologie de l'expression orale. Editions du centre national de la recherche scientifique. Paris 1983.

Xavier SERON et: Martial VON DER LINDEN : Traité de neuropsychologie clinique, Solal, éditeur 2000.

Xavier SERON et Martial VAN LINDEN : traité de neuropsychologie clinique Tome II, Solal, éditeur 2000.

H. GUYARD: Le concept d'explication en aphasiologie, thèse d'état, presses universitaire de Rennes-2, 1987.

Mai TRAN THI : à la recherche des mots perdus : études des stratégies dénominatives des locuteurs aphasiques, Thèse pour le doctorat en sciences du langage, Université de Lille III, p. 115.

KIOUA A: Stratégies de compensation adoptées par des patients cérébro-lésés: définition conceptuelles et principes de mise en œuvre, in Rééducation Orthophonique, n° 196, juin 1998.

O. SQBOURAUD. J. GAGNEPAIN et A.SABOURAUD : Aphasie et linguistique, in Revue du praticien. Tome XV. N°17, p 2335.

O SABOURAUD, J GAGNEPAIN, A SABOURAUD: vers une approche linguistique des problèmes de l'aphasie: discussion général et conclusion. Revue de neuropsychiatrie de l'ouest, 1963.

F. BADAOUI , les troubles de l dénomination de la lexie verbale chez les aphasiques : Analyse linguistique. In Al-Lissaniyat, N° 14-15 ? CRSTDL, Alger.

ANNEXE : Tableau de la transcription phonétique

’	الهمزة al-

	hamza)
b	ب
t	ت
±	ث
J	ج
Ÿ	ح
¡	خ
d	د
‡	ذ
r	ر
z	ز
s	س
ª	ش
©	ص
†	ض
®	ط
¼	ظ
‘	ع
‰	غ
f	ف
q	ق
k	ك
l	ل
m	م
n	ن
h	ه
w	و
y	ي

u	ـُـ الضمة (al-†amma)
a	ـَـ الفتحة (al-fatŸa)
i	ـِـ الكسرة (al-kasra)
¹	الضمة الممدودة (al-†amma al-mamd¹da)
ƒ	الفتحة الممدودة (al-fatŸa al-mamd¹da)
¢	الكسرة الممدودة (al-kasra al-mamd¹da)



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue internationale

N° 41

Avril 2016

ISSN 1112-4652